Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8770972
Centre d'intérêt: 720

Enseignement moral : 3e année / [Ministère de l'éducation], Direction générale des programmes, Direction de la formation générale. -- [Québec] : La Direction, 1987.
247 p., [49] f. : ill. ; 28 cm. -- (Guide pédagogique / Ministère de l'éducation du Québec, Direction ds la formation générale. Secondaire)

Code: 16-3736-03; 8687-282; DL 87-3-0433.

ISBN 2-550-13360-9

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province) Ministère de l'éducation. Direction de la formation générale

Descripteur(s): Enseignement moral * Activité d'apprentissage * Module d'enseignement * Guide pédagogique * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le guide pédagogique en enseignement moral de la troisième année du secondaire compte deux parties: une brève introduction et la description détaillée des six modules présentés dans le programme. La première partie propose une brève réflexion sur la spécificité de l'enseignement moral au second cycle du secondaire ainsi que quelques considérations sur le contenu et la structure du guide pédagogique. La seconde partie reprend les six modules déjà présentés dans le programme d'études; elle en propose l'explicitation et la concrétisation en objectifs intermédiaires et en activités d'apprentissage. Chaque module comprend une introduction qui présente les objectifs généraux et décrit le déroulement du module, un tableau de planification qui développe chaque objectif terminal en objectifs intermédiaires, une description détaillée des activités d'apprentissage et des suggestions d'évaluation.

Type de document: d

guide pédagogique

SECONDAIRE

ENSEIGNEMENT MORAL

3e ANNÉE

Québec

EDUQ 8770972

guide pédagogique

SECONDAIRE

ENSEIGNEMENT MORAL

3e ANNÉE

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

Approuvé par les Comités protestant et catholique
du Conseil supérieur de l'éducation
les 1 et 2, 16 mai 1986

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1987

ISBN 2-550-13360-9

Dépôt légal — premier trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

AVERTISSEMENT

L'usage d'écrire le texte au masculin a été conservé pour des raisons de lisibilité. Nous vous prions de lire ce texte au féminin chaque fois qu'il y a lieu. Il est bien clair, par exemple, que lorsqu'il est question de l'enseignant ou de l'adolescent, le texte désigne un enseignant ou un adolescent de l'un ou de l'autre sexe.

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE: INTRODUCTION 3

Chapitre premier: La spécificité de l'enseignement moral 5

Chapitre II: Contenu et structure du guide pédagogique 11

DEUXIÈME PARTIE: LES MODULES 19

Module 3.0: Mise au jeu 21

— Unité 3.0.1: Prise de contact (fiches 1 et 2) 29
— Unité 3.0.2: « Mon portrait » (fiche 3) 33
— Unité 3.0.3: « Au-delà du miroir » ou la dynamique du cours d'enseignement moral de la 3e année du secondaire (fiches 4 et 5) 35
— Évaluation sommative (fiche 6) 40

Module 3.1: Moi, un être qui vit 41

Première partie: Un corps à satisfaire 47

— Unité 3.1.1: Le corps et ses besoins (fiches 7, 8, 9 et 10) 57
— Unité 3.1.2: Éventail des attitudes face au corps et à ses besoins (fiches 11 et 12) 67
— Unité 3.1.3: La mesure (fiches 13, 14, 15, 16, 17 et 18) 71
— Unité 3.1.4: Projets, résolutions, actions (fiche 19) 83

Deuxième partie: Un lien à respecter 85

— Unité 3.1.5: Le corps et ses liens (fiches 20, 21, 22, 23, 24 et 25) 93
— Unité 3.1.6: Éventail des attitudes face au lien corporel (fiches 26 et 27) 105
— Unité 3.1.7: Le respect des êtres animés et inanimés (fiches 28, 29, 30, 31) 109
— Unité 3.1.8: Projets, résolutions, actions (fiche 32) 117
— Évaluation sommative (fiche 33) 119

Module 3.2: Moi, un être qui désire 121

— Unité 3.2.1: L'émotion humaine: une force (fiches 34, 35, 36 et 37) 131
— Unité 3.2.2: Ma vie émotionnelle (fiches 38, 39 et 40) 139
— Unité 3.2.3: Comment se vivent les émotions (fiches 41 et 42) 145
— Unité 3.2.4: Le critère d'apprivoisement des forces intérieures (fiches 43, 44, 45 et 46) 149
— Unité 3.2.5: Application du critère d'apprivoisement (fiches 47 et 48) 157

Module 3.3: Moi, un être qui cherche 163

— Unité 3.3.1: Le rôle des modèles de vie (fiches 49, 50 et 51) 173
— Unité 3.3.2: Les modèles de vie de l'élève (fiche 52) 179
— Unité 3.3.3: Typologie des attitudes face aux modèles de vie (fiches 53 et 54) 181
— Unité 3.3.4: La pensée critique et l'émergence d'une vision personnelle des choses (fiches 55, 56 et 57). 187
— Unité 3.3.5: Le « modelling » ou — façonnement des esprits — contemporain (fiche 58) 193

Module 3.4: Moi, un être avec l'autre 195

— Unité 3.4.1: La nécessité de l'autre: « Nul n'est une île. » (fiche 59) 205
— Unité 3.4.2: La complexité des relations interpersonnelles et des rapports sociaux (fiche 60) 207
— Unité 3.4.3: Les attitudes dans les interactions entre humains (fiche 61) 209
— Unité 3.4.4: Le critère moral de la reconnaissance de l'autre (fiches 62, 63 et 64) 211

Module 3.5: Moi, un être qui aspire au bonheur 217

— Unité 3.5.1: Le bonheur, une aspiration universelle (fiches 65 et 66) 229
— Unité 3.5.2: Les caractéristiques de l'aspiration au bonheur (fiche 67) 233
— Unité 3.5.3: Le bonheur et la « vraie vie » (fiches 68 et 69) 235
— Unité 3.5.4: Le bonheur et la morale: le « vrai » bonheur (fiches 70 et 71) 239
— Unité 3.5.5: Deux réponses sur le bonheur (fiche 72) 243
— Unité 3.5.6: Bilan (fiche 73) 245
— Évaluation sommative (fiche 74) 247

ANNEXES 249

Le guide pédagogique en enseignement moral de la 3e année du secondaire compte deux parties: une brève introduction et la description détaillée des six modules présentés dans le programme.

La première partie comprend deux chapitres. Le premier propose une brève réflexion sur la spécificité de l'enseignement moral au second cycle du secondaire; le second chapitre présente quelques considérations sur le contenu et la structure du guide pédagogique.

La seconde partie du guide reprend les six modules déjà présentés dans le programme d'études; elle en propose l'explicitation et la concrétisation en objectifs intermédiaires et en activités d'apprentissage.

première partie

INTRODUCTION

CHAPITRE PREMIER

LA SPÉCIFICITÉ DE L'ENSEIGNEMENT MORAL

L'objectif global de l'enseignement moral au second cycle du secondaire est de « favoriser chez l'adolescent une certaine prise en charge autonome et responsable de son agir au nom des exigences fondamentales de l'humain ». Le programme d'études traduit cet objectif global en objectifs généraux et terminaux et en contenu notionnel, qui fournissent, pour chacune des années, la trame de fond de l'enseignement. Le guide pédagogique va plus loin dans la concrétisation de l'objectif global en l'explicitant dans des objectifs intermédiaires, des moyens d'apprentissage et des moyens d'évaluation.

On court toujours le risque, lorsqu'on explicite un programme d'études en objectifs intermédiaires et plus encore lorsqu'on le concrétise en moyens d'apprentissage et d'évaluation, de perdre de vue l'objectif global, la visée ultime, de ce programme. Voilà pourquoi il a semblé nécessaire, en introduction à ce guide pédagogique, de réfléchir brièvement, sur ce qui fait la spécificité de l'enseignement moral au second cycle du secondaire.

Comme c'est dans l'élaboration de moyens d'apprentissage et de moyens d'évaluation que le risque est le plus grand de perdre de vue l'objectif global de l'enseignement moral, cette réflexion prendra appui très concrètement sur un ensemble de questions qui a été proposé à des élèves de 3e secondaire à l'occasion d'une épreuve de fin d'année.

Voici ces questions.

Dis s'il s'agit d'un acte moral (A) ou immoral (B).

1. Mon compagnon ne comprend rien en maths, je lui fais son devoir.
2. Je me couche tôt ce soir, car je sais que j'ai un examen de morale demain.
3. Ma petite soeur brise un de mes disques accidentellement, je lui prends ses économies pour m'en acheter un.
4. Marie fait les devoirs que ses professeurs lui donnent.
5. Pierre copie un devoir qu'il n'a pas fait.
6. Marc se couche à 5h du matin, même s'il commence ses cours à 8h.
7. Mon père refuse de me prêter son automobile, car je n'ai pas mon permis de conduire.

De telles questions sont-elles conformes à la spécificité de l'enseignement moral? Pour répondre à cette interrogation, il faut s'imaginer la façon de raisonner de l'élève à qui on les pose. Ainsi, il se dira, à la première question, que je **triche** en faisant le devoir de maths de mon compagnon, donc que j'agis de façon immorale car c'est mal de tricher; à la quatrième question, que Marie remplit bien son **rôle d'élève** en faisant ses devoirs, donc qu'elle agit moralement car c'est bien de remplir son rôle d'élève; à la cinquième question, que Pierre est **malhonnête** en copiant un devoir, donc qu'il fait un acte immoral car c'est mal d'être malhonnête.

L'exercice du jugement moral est réduit dans ces trois cas à sa plus simple expression. Il s'agit de considérer un agir et de l'évaluer en termes de bien et de mal en le confrontant à une liste de comportements prédéterminés bons ou mauvais. C'est là une habileté « primaire », applicable à des situations de vie simples, stéréotypées, que des jeunes enfants, entrant à l'école primaire, pratiquent, et dont ils vont élargir l'exercice à mesure que leur vécu va leur permettre de connaître de nouvelles situations.

Mais une telle habileté s'avère inadéquate dès le moment où l'on se trouve devant des situations complexes. De telles situations, en effet, peuvent difficilement avoir leur pendant dans la liste des comportements prédéterminés bon ou mauvais. Il faut alors examiner la situation, dans toute sa complexité, en considérant chacune de ses composantes essentielles et en formulant une évaluation qui soit la synthèse de cet examen.

La prise en charge autonome et responsable de leur agir, dont l'enseignement moral veut favoriser le développement chez les élèves, repose pour une bonne part sur cette capacité d'évaluer moralement des situations complexes, en examinant leurs composantes essentielles, soit l'agir proprement dit, l'intention, les circonstances et les conséquences. C'est en cela, prioritairement, que réside la spécificité de l'enseignement moral.

1. L'AGIR PROPREMENT DIT

Par agir proprement dit, on entend le coeur de la situation, c'est-à-dire l'acte, l'activité, le geste, la parole, l'attitude . . . bref le comportement qui en constitue l'essentiel. Ce comportement, qui est ou peut être perçu par un spectateur réel ou possible, se trouve exprimé par le verbe et son objet. Il faut arriver à le cerner dans toute sa complexité de façon nuancée.

Dans la plupart des exemples de l'épreuve, l'agir est décrit très sommairement, sans détails, de sorte qu'il est impossible de l'évaluer de façon nuancée. À la question 3, on fournit plus d'informations, ce qui pourrait permettre un jugement plus nuancé. « Je prends l'argent de ma petite soeur et j'achète un disque pour remplacer celui qu'elle a brisé accidentellement. » Est-ce que ce comportement est moral ou immoral? Il semble bien que les auteurs de l'épreuve le jugent immoral. Ce n'est pas si simple. Bien sûr, j'impose un préjudice à ma petite soeur en lui prenant son argent, donc je lui « fais mal ». Mais auparavant elle m'avait aussi fait subir un préjudice en brisant mon disque; elle m'« avait fait mal ». Le fait que ce soit « accidentellement » réduit sa responsabilité, mais

ne réduit pas le « mal » qu'elle m'a fait. La morale demande qu'on prenne en considération les intérêts de tous, ceux des autres et les siens propres. Moralement, rien n'exige que nécessairement et toujours je néglige mes intérêts en faveur de ceux des autres. Les grands principes de justice, de respect, d'impartialité, etc., sont valables pour tous, pour soi comme pour les autres. Je pourrais oublier mes intérêts, excuser ma petite soeur et m'acheter un autre disque avec mon argent, ou m'en passer. . . Je ferais alors preuve de magnanimité, d'oubli de soi. . . Mais peut-on affirmer pour cela qu'en adoptant le comportement décrit dans l'épreuve j'agis de façon immorale? Le moins que l'on puisse dire, c'est qu'il n'est pas facile de se prononcer de façon simple et catégorique sur la moralité de ce comportement.

L'évaluation morale de l'agir proprement dit se fait essentiellement en recourant à la partie la plus concrète du référentiel moral, c'est-à-dire les règles, les normes, les interdits, les droits et devoirs. . . Ceci s'explique du fait que l'on s'intéresse alors à la composante de la situation qui est la plus objective puisqu'elle est perçue par les sens, alors que l'intention leur échappe la plupart du temps.

2. L'INTENTION

L'intention, c'est la raison qui motive l'action. Elle échappe généralement à l'observateur. Elle prend naissance et souvent demeure à l'intérieur de l'être. Elle peut même être cachée pour l'agent, les mobiles qui inspirent l'agir surgissant souvent de l'inconscient.

Dans les questions de l'épreuve, seuls les nos 2 et 7 fournissent une information sur l'intention. Dans la question 2, je veux réussir le mieux possible un examen. Dans la question 7, le père veut se conformer à la loi. Les deux questions sont, ou auraient pu être, intéressantes dans la perspective d'une évaluation morale nuancée. La question 2 pose le problème de la valeur morale de la réussite d'un examen. Est-ce moralement important de réussir un examen? Pourquoi? Pour qui? À quelles conditions? Quelles valeurs sont alors privilégiées? L'exemple 7 pose le problème de la différence entre « légalité » et « moralité ». Ce qui est légal n'est pas nécessairement moral. Peut-on dire d'un père qui laisse conduire son fils sous prétexte qu'il a son permis, mais en sachant qu'il conduit fort imprudemment, mettant ainsi en danger la vie des autres, qu'il agit de façon morale?

La question 3 aurait pu fournir une belle occasion de réflexion. Supposons qu'on ait indiqué que mon intention était de donner une leçon à ma petite soeur parce que je considérais qu'il était essentiel de lui apprendre à respecter ce qui appartient aux autres. Une telle intention « éducative », dans la mesure où elle est justifiée par les circonstances, est d'une moralité indéniable.

3. LES CIRCONSTANCES

Une situation est toujours constituée de circonstances particulières (contexte). Ce sont des données factuelles, présentes ou passées, qui sont ou pourraient être perçues par un spectateur. Elles s'expriment sous la forme d'adverbes ou encore d'expressions ou propositions exerçant la fonction de « complément circonstanciel ». Elles exposent des nuances portant sur le moment, le lieu, le type de relations entre les personnes, leur état de santé, leur caractère, etc. Ces conditions de réalisation de l'agir peuvent être d'ordre physique, psychologique, socioéconomique, politique. . .

Seule la question 3 comporte l'indication d'une circonstance: c'est « accidentellement » que ma petite soeur a brisé le disque. Cette circonstance joue en sa faveur. C'eût été le contraire si l'on avait précisé qu'elle prenait des disques contre ma volonté, que c'était la dixième fois que cela se produisait, que je l'avais déjà prévenue qu'elle devrait le payer si elle brisait un disque, etc.

4. LES CONSÉQUENCES

L'agir humain, normalement, entraîne des conséquences, c'est-à-dire qu'il affecte certaines personnes ou certains groupes de personnes dans leur caractère, dans leur vie, dans les biens qu'elles possèdent, etc. Nécessairement, les conséquences s'avèrent, pour les personnes ou pour les groupes, plus ou moins bonnes ou plus ou moins mauvaises. C'est pour cela qu'elles peuvent être prises en considération dans l'évaluation morale d'une situation.

Dans les questions de l'épreuve, en aucun cas il n'est fait état des conséquences de l'agir. Pourtant, comme on vient de le montrer, les conséquences peuvent modifier du tout au tout, ou encore atténuer l'évaluation morale que l'on fait d'une situation. Ainsi, dans la première question, supposons que mon geste a pour effet de réconforter et de stimuler mon ami qui, étant découragé, était sur le point d'abandonner l'école. Est-ce que dans ce cas, mon agir, loin d'être moralement condamnable, ne pourrait pas être tout à fait moralement acceptable et même louable? Dans la question 6, la situation peut évoluer de différentes manières. Ainsi, Marc arrive à l'école fatigué, mais il réussit quand même à tirer parti de ses cours sans inconvénients, ni pour lui, ni pour les autres. Ou encore, la fatigue de Marc est telle qu'il s'endort sur son pupitre et manque les explications du professeur, mais ne dérange personne. Ou, enfin, Marc, trop fatigué pour s'intéresser au cours, se met à intervenir à tort et à travers perturbant l'atmosphère et empêchant les autres élèves de profiter du cours. Le fait, pour Marc, de s'être couché tard donne lieu à une évaluation morale qui varie selon les conséquences qui s'ensuivent. Ces deux exemples montrent que les conséquences d'un agir ont un impact sur son évaluation morale.

CONCLUSION

La prise en charge autonome et responsable de l'agir que veut favoriser le programme d'enseignement moral du second cycle du secondaire implique la capacité de faire une évaluation morale nuancée, qui tienne compte des quatre composantes de l'agir humain. En 3e secondaire, l'enseignement moral, qui porte sur les critères moraux concrétisant les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens, contribue au développement de cette capacité de diverses manières. D'abord, la réflexion sur ces critères moraux, qui sont des balises, des indicateurs de portée générale, comporte nécessairement une référence au vécu et aux connaissances des jeunes en vue d'expliciter concrètement ces critères. De plus, bon nombre des activités que propose le guide fournissent l'occasion d'appliquer à l'agir les critères moraux étudiés; c'est le cas des activités « dilemme », « colloque », « débat » et autres de ce genre. Enfin, dans le déroulement des activités, certaines opérations, comme les « constat et bilan » et « bilan et questions », soulèvent des cas concrets. Il importe de tirer le parti le meilleur de ces occasions de développer la capacité d'analyser de façon nuancée et d'évaluer concrètement l'agir en tenant compte de ses composantes essentielles: l'agir proprement dit, l'intention, les circonstances et les conséquences.

CHAPITRE II

CONTENU ET STRUCTURE DU GUIDE PÉDAGOGIQUE

A) LA PLANIFICATION ANNUELLE DE L'ENSEIGNEMENT

Le guide pédagogique de la 3e année du secondaire est volumineux. Il propose plus d'objectifs intermédiaires et d'activités d'apprentissage que n'en nécessite le temps imparti à l'enseignement moral. Pourtant il importe que tous les modules soient étudiés et ce, le plus possible, conformément à leur importance relative dans l'ensemble de l'année. Voilà pourquoi une planification annuelle s'impose. Afin d'en faciliter l'élaboration, il a paru utile de rappeler le contenu du programme en reproduisant ici les pages qui le présentent de façon globale.

1. PRÉSENTATION DU CONTENU

Le contenu de l'enseignement moral en troisième année du secondaire se présente comme une réflexion sur les exigences fondamentales de l'humain. Une telle réflexion intervient à ce moment parce que le jeune de 14-15 ans, au sortir de la période pubertaire et préadolescente, reste encore très centré sur lui-même. Cette centration représente une richesse à exploiter. Elle permet de rejoindre les grandes caractéristiques de l'humain de manière concrète et motivante parce qu'elles sont vécues à cet âge de façon assez intense et donc interpellante. Le jeune de 14-15 ans a un « nouveau » corps qui le sollicite, une vie émotionnelle et affective qui le bouscule, il est à la recherche d'une identité personnelle à affirmer et à ajuster par rapport à autrui, et il commence à remettre en question les idées, les modèles et les croyances reçus. C'est sur cette activité corporelle, psychique, sociale et spirituelle que le programme prend appui pour aider le jeune à réfléchir sur les exigences fondamentales qui balisent son agir et, de façon générale, l'agir humain.

Ce faisant le contenu de la troisième année du secondaire demande au jeune Narcisse l'effort de troubler l'eau qui lui reflète son visage pour découvrir, par delà ce miroir, les traits communs de l'humain.[1]

---

1. *Programme d'études*, p. 89.

2. TABLEAU DES OBJECTIFS GÉNÉRAUX D'ANNÉE ET DE MODULES[1]

OBJECTIFS GÉNÉRAUX D'ANNÉE DE LA TROISIÈME SECONDAIRE		(c) À partir d'une réflexion sur quelques-uns des traits propres à l'être humain, COMPRENDRE que les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens, concrétisées dans divers critères moraux, dynamisent et balisent l'agir humain. (a) À partir d'une réflexion sur quelques-uns des traits propres à l'être humain, PRENDRE CONSCIENCE du caractère impératif des exigences d'autonomie, de solidarité et de sens, pour la réalisation de la personne humaine.
Numéros des modules	**Titres des modules Importance relative**	**Objectifs généraux de modules**
HORS MODULE 3.0	MISE AU JEU (3 heures — 4%)	(c) CONNAÎTRE la dynamique sous-jacente au contenu du cours d'enseignement moral de la troisième année du secondaire. (a) ACCEPTER d'entrer dans la dynamique propre au cours d'enseignement moral.
3.1	MOI, UN ÊTRE QUI VIT (12 heures — 24%)	(c) COMPRENDRE l'importance de la mesure dans la satisfaction des besoins corporels pour assurer le maintien de la vie et l'amélioration de la qualité de vie. (c) COMPRENDRE la nécessité du respect des être animés et inanimés pour assurer le maintien de la vie et l'amélioration de la qualité de vie. (a) SE SENSIBILISER au caractère impératif des critères de mesure et de respect des êtres animés et inanimés.
3.2	MOI, UN ÊTRE QUI DÉSIRE (10 heures — 20%)	(c) RECONNAÎTRE la nécessité d'apprivoiser les forces intérieures pour aménager sa vie émotionnelle. (a) ÊTRE SENSIBLE à la richesse des forces intérieures qui sont apprivoisées.
3.3	MOI, UN ÊTRE QUI CHERCHE (10 heures — 20%)	(c) À partir d'une réflexion sur les modèles de vie, COMPRENDRE la nécessité d'une pensée critique pour permettre l'émergence du sens de la vie. (a) À partir d'une réflexion sur les modèles de vie, PRENDRE CONSCIENCE de l'influence de différents modèles de vie dans la structuration de sa vision personnelle des choses.
3.4	MOI, UN ÊTRE AVEC L'AUTRE (6 heures — 12%)	(c) COMPRENDRE la nécessité de la reconnaissance de l'autre pour aménager le rapport à autrui. (a) SE SENSIBILISER au caractère impératif de la reconnaissance de l'autre dans une perspective de mieux-être et de mieux-vivre individuels et collectifs.
3.5	MOI, UN ÊTRE QUI ASPIRE AU BONHEUR (10 heures — 20%)	(c) ÉTABLIR une relation entre l'aspiration au bonheur de l'être humain et les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens. (a) PRENDRE CONSCIENCE du caractère impératif de l'exigence d'être humain.
	Total de 50 heures ou deux crédits.	

1. *Programme d'études*, p. 94-95.

3. SURVOL DU CONTENU À PARTIR DES SAVOIR, SAVOIR-ÊTRE ET SAVOIR-FAIRE[1]

	3e année du secondaire				
Modules	**Savoir**		**Savoir-être**		**Savoir-faire**
	Préalable	**Spécifique**	**Attitudes par module**	**Attitude globale**	**Habiletés**
Module 3.1 MOI, UN ÊTRE QUI VIT	— Le corps comme besoin: les besoins vitaux corporels — Le corps comme lien: les sens corporels avec l'humain, le vivant et l'inanimé	— L'exigence d'autonomie concrétisée dans le critère de mesure — L'exigence de solidarité concrétisée dans le critère de respect des êtres animés et inanimés	— Acceptation du caractère impératif des critères de mesure et de respect des êtres animés et inanimés	Prise de conscience du caractère impératif des exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens	Communiquer et se laisser toucher ↓ Rassembler et considérer de l'information pertinente ↓ Porter un jugement moral ↓ Prendre une décision libre ↓ Agir en conformité avec ses choix
Module 3.2 MOI, UN ÊTRE QUI DÉSIRE	— La vie émotionnelle	— L'exigence d'autonomie concrétisée dans le critère d'apprivoisement des forces intérieures	— Attention à la richesse des forces intérieures et à la nécessité de les baliser		
Module 3.3 MOI, UN ÊTRE QUI CHERCHE	— Les modèles de vie	— L'exigence de sens concrétisée dans la nécessité de la pensée critique pour l'émergence d'une vision personnelle des choses	— Interpellation de ses propres modèles de vie		
Module 3.4 MOI, UN ÊTRE AVEC L'AUTRE	— Les relations interpersonnelles et les rapports sociaux	— L'exigence de solidarité concrétisée dans le critère de reconnaissance de l'autre	— Acceptation du caractère impératif de la reconnaissance de l'autre		
Module 3.5 MOI, UN ÊTRE QUI ASPIRE AU BONHEUR	— L'aspiration au bonheur	— L'exigence d'être humain ou l'exigence de bonheur	— Prise de conscience du caractère impératif de l'exigence d'être humain		

1. *Programme d'études*, p. 83.

B) LA PLANIFICATION PAR MODULE

Chaque module est construit suivant le modèle de la démarche pédagogique (Programme d'études, Chapitre VI). Il en reproduit les quatre étapes: exploration, problématique, évaluation morale, intégration-action. Le tableau de planification qui précède la description détaillée des activités suggère un temps pour chacune de ces étapes. Il importe de tenir compte de cette suggestion qui est fondée sur l'importance relative des étapes par rapport à la spécificité de l'enseignement moral.

Habituellement, l'étape de l'**évaluation morale** se voit alloué le tiers ou plus du temps suggéré pour l'ensemble du module, et cela même si la plupart du temps les activités proposées dans le guide pour cette étape sont moins nombreuses. Cela s'explique du fait que c'est cette étape qui rejoint le plus directement la spécificité de l'enseignement moral. Voilà pourquoi il importe de lui prévoir le temps suggéré, même si parfois on a l'impression de pouvoir la réaliser plus rapidement.

Les étapes de la **problématique** et de l'**intégration-action** arrivent au second rang en ce qui a trait à la spécificité de l'enseignement moral. Il faut donc leur accorder une importance moyenne, ce qui devrait s'avérer assez facile puisqu'il y a généralement coïncidence entre le temps suggéré dans le guide pour les activités de ces étapes et le temps nécessaire à leur réalisation.

L'étape de l'**exploration** va poser problème, les objectifs intermédiaires et les activités proposés dans le guide demandant nettement plus de temps que celui qui est suggéré. L'**exploration** est consacrée à la motivation, à l'examen du vécu et à l'information. Il importe que ces trois aspects soient pris en compte de façon satisfaisante. Il appartient à l'enseignant de planifier son enseignement en conséquence. L'une des façons d'y arriver consiste à tenir compte du fait que souvent les objectifs et éléments de contenu qui sont l'objet de cette étape ne sont pas spécifiques à l'enseignement moral: il se peut donc qu'ils se trouvent dans d'autres programmes d'études et, dans ce cas, l'enseignant doit simplement les rappeler. Quelle que soit la manière d'y arriver, l'essentiel est que les activités, très nombreuses, qui sont proposées pour l'**exploration** soient planifiées de telle sorte que cette étape se réalise de façon satisfaisante et sans empiéter sur les trois autres, particulièrement sur celle de l'**évaluation morale**.

Une dernière observation à propos de la planification de module. L'enseignant doit prévoir un temps raisonnable pour les activités « dilemme », « débat », « colloque », et autres de ce genre, qui fournissent l'occasion d'appliquer les critères moraux à des situations de vie ou à des thèmes concrets, à cause de leur impact sur le développement de la capacité à évaluer de façon nuancée un agir donné.

C) LE CONTENU DES MODULES

Le contenu des modules présente une planification complète de l'enseignement; il propose des informations et des consignes pédagogiques à l'intention de l'enseignant; il comporte des exercices, placés en annexe, destinés aux élèves; il fournit des indications pour l'évaluation formative et sommative.[1]

Les paragraphes qui suivent proposent une brève description du contenu de chaque module, qui comprend une introduction, un tableau de planification, une description des activités d'apprentissage, des suggestions d'évaluation.

1. INTRODUCTION

Chaque module commence par un court texte qui présente les objectifs généraux et décrit le déroulement du module. Par la suite, il propose quelques considérations sur le développement psychologique des élèves en fonction des réalités qui font l'objet du module. Il se termine par une réflexion à l'intention de l'enseignant, pour l'aider à se situer par rapport aux objectifs du module.

2. TABLEAU DE PLANIFICATION

Le tableau de planification commence par un rappel des objectifs généraux de module et des objectifs terminaux. Par la suite, il développe chaque objectif terminal en objectifs intermédiaires et indique le nom et les étapes des activités qui permettent la poursuite de ces objectifs. Des suggestions d'évaluation complètent ce tableau de planification.

a) Les objectifs intermédiaires

Les objectifs intermédiaires sont nombreux. Trop nombreux, comme on l'a déjà dit, compte tenu du temps disponible. Il appartient à l'enseignant de les sélectionner et de les adapter pour tenir compte de la situation particulière de sa classe.

Les objectifs intermédiaires, comme les objectifs terminaux, sont pour la plupart d'ordre cognitif. Ceci tient, en partie, à la spécificité de l'enseignement moral, qui vise, prioritairement, au développement du jugement moral. Mais l'enseignement moral veut aussi motiver l'élève à la décision et à l'action morales et l'inciter à valoriser les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens. Ces dimensions de l'enseignement moral sont exprimées dans les objectifs

1 Tel qu'il se présente, on pourrait penser que le guide pédagogique rend inutile l'élaboration d'un matériel didactique. Il n'en est rien. S'il est conçu pour soutenir dans l'immédiat l'action de l'enseignant, le guide pédagogique reste très théorique et la réussite de l'enseignement moral nécessite l'élaboration d'un matériel didactique plus complet, concret et attrayant pour l'élève.

généraux de module d'ordre affectif, qui proposent « à l'ensemble du module la perspective affective qui devrait le caractériser durant tout son déroulement » (Programme d'études, Chapitre VII, Section E).

b) Les suggestions d'évaluation

Le tableau de planification comporte aussi une colonne qui propose des suggestions d'évaluation formative. Certaines de ces évaluations sont présentées de façon détaillée dans des fiches auxquelles le tableau renvoie.

3. DESCRIPTION DÉTAILLÉE DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Dans la description détaillée des activités qui suit le tableau de planification, chaque unité commence par le rappel de l'objectif terminal, et chaque activité, par le rappel des objectifs intermédiaires qui sont poursuivis. Chacune des activités est décrite brièvement au moyen d'indications pédagogiques et de suggestions de contenu. Les activités se terminent habituellement par un contenu-clé qui rappelle ce qui fait l'objet de l'apprentissage.

a) Les indications pédagogiques

La description des activités pédagogiques comporte des suggestions de consignes pédagogiques à l'intention de l'enseignant. Ces indications, plutôt générales, laissent place à l'initiative de l'enseignant et à l'imagination des élèves.

b) Les suggestions de contenu

Le guide présente aussi des suggestions de contenu qui viennent expliciter le contenu notionnel du programme d'études. Les suggestions de contenu fournissent à l'enseignant un supplément d'information, conçu pour suppléer à l'absence de certains ouvrages de référence. Les suggestions de contenu se terminent parfois par des notes bibliographiques indiquant le titre de certains ouvrages de base, qu'il est assez facile, en général, de se procurer.

4. ANNEXES

Le guide pédagogique propose un certain nombre d'exercices destinés aux élèves. Ils sont identifiés dans la description des activités et se retrouvent, non paginés, en annexe, à la fin du guide, de manière à ce qu'on puisse se servir de ces pages en vue de reproduire les exercices à l'intention des élèves.

deuxième partie

LES MODULES

Module 3.0

MISE AU JEU

INTRODUCTION

Ce module, intitulé « Mise au jeu », a pour objectifs généraux de faire connaître à l'élève la dynamique sous-jacente au cours d'enseignement moral et de l'amener à accepter d'entrer dans cette dynamique. Au terme de la « Mise au jeu », l'élève devrait être capable d'expliquer la dynamique du cours d'enseignement moral de l'année et de nommer les aspects de la réalité humaine sur lesquels il va porter. Il devrait être également capable d'illustrer cette dynamique à l'aide des éléments les plus généraux du contenu de chacun des modules de l'année. Par ailleurs, l'élève devrait se sentir concerné par cette dynamique, puisqu'elle part de ce qu'il est ou fait pour aller à ce qu'il devrait être ou faire, ce que traduisent les exigences fondamentales et les critères moraux.

Ces objectifs sont poursuivis à travers une série d'étapes, dont la première consiste à faire prendre conscience à l'élève de la spécificité du cours d'enseignement moral par rapport aux autres cours qu'il suit dans l'école. Par la suite, l'élève est amené, par le biais d'un questionnaire, à réfléchir sur différentes facettes de sa réalité personnelle. Enfin, une dernière étape a pour but de l'aider à découvrir la dynamique du cours de la troisième année: partir des différents aspects de sa personnalité pour aller vers les aspects universels de l'humain; c'est cette dynamique que traduit le titre « Au-delà du miroir ».

Le jeune adolescent est en mutation. Il vit une période de transformation aux plans physiologique, psychique et spirituel. Il a à se faire, à construire son identité, à se forger de nouvelles relations, à justifier et à orienter sa vie. En lui proposant des critères moraux concrétisant les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens, l'enseignement moral lui suggère des pistes qui guident ses choix et ses décisions.

L'enseignant responsable de l'enseignement moral en troisième année du secondaire doit aider les élèves à se donner ces balises. Conscient de travailler avec des êtres en période de transformation qui cherchent des réponses aux problèmes de leur vie, il pourrait être tenté de leur imposer sa propre morale. Mais il doit s'en garder. Son intervention se fera avec tact, non pour endoctriner en proposant un « prêt à penser », mais pour contribuer à l'élargissement de l'information, au développement de l'esprit critique et à l'affermissement du jugement des jeunes en vue de les aider à progresser dans la prise en charge autonome et responsable de leur agir. Voilà pourquoi, au seuil d'une nouvelle année scolaire, il importe que l'enseignant fasse le point sur son mode d'intervention, comme aussi d'ailleurs sur ses propres valeurs.

MODULE 3.0: MISE AU JEU **TEMPS: 3 heures**

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE MODULE

(c) CONNAÎTRE la dynamique sous-jacente au contenu du cours d'enseignement moral de la troisième année du secondaire.

(a) ACCEPTER d'entrer dans la dynamique propre au cours d'enseignement moral de la troisième année du secondaire.

OBJECTIFS TERMINAUX

1- SE FAMILIARISER avec l'enseignant, les pairs et le climat du cours d'enseignement moral. (Facultatif)

2- PRENDRE CONSCIENCE de sa façon de vivre les grandes caractéristiques de l'être humain.

3- EXPLIQUER la dynamique du cours d'enseignement moral.

UNITÉ 3.0.1: Prise de contact	TEMPS: 1 heure

OBJECTIF TERMINAL: SE FAMILIARISER avec l'enseignant, les pairs et le climat du cours d'enseignement moral. (Facultatif)	Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité A: « Présentations » (cf. fiche 1)	
1- Prendre un premier contact avec l'enseignant, comme personne et comme responsable de l'enseignement moral.	1er temps: Présentation de l'enseignant	
2- Prendre un premier contact avec les autres membres du groupe d'apprentissage.	2e temps: Présentation entre pairs a) « Les lettres de l'alphabet » ou b) « Dis-moi qui tu es! »	Participation de l'élève à l'une ou l'autre des activités
	Activité B: « Qu'est-ce que tu fais là? » (cf. fiche 2)	
3- EXPRIMER ses attentes et motivations face au cours d'enseignement moral.	1er temps: Mise en situation	
	2e temps: Travail écrit: Identification des attentes face au cours d'enseignement moral	Participation de l'élève à l'activité
4- IDENTIFIER la spécificité du cours d'enseignement moral.	3e temps: Exposé magistral: La spécificité du cours d'enseignement moral	
	4e temps: Plénière	Nommer deux grandes caractéristiques du cours d'enseignement moral

UNITÉ 3.0.2: « Mon portrait »	TEMPS: 1/2 heure

OBJECTIF TERMINAL: PRENDRE CONSCIENCE de sa façon de vivre les grandes caractéristiques de l'être humain.	Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité C: « Mon portrait » (cf. fiche 3)	
5- À l'aide d'un questionnaire, TRACER un portrait de soi en quatre points.	1er temps: Mise en situation	
	2e temps: Réponse au questionnaire	Réponse au questionnaire
6- DÉGAGER les aspects satisfaisants et insatisfaisants du portrait tracé.	3e temps: Évaluation du portrait en termes de points satisfaisants et de points insatisfaisants.	Participation à l'activité

UNITÉ 3.0.3: « Au-delà du miroir » ou la dynamique du cours d'enseignement moral — **TEMPS: 1 1/2 heure**

OBJECTIF TERMINAL: EXPLIQUER la dynamique du cours d'enseignement moral.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité D: « Le programme d'enseignement moral de la 3e année du secondaire » (cf. fiche 4)	
7- ÉNUMÉRER les cinq modules du cours d'enseignement moral.	1er temps: Mise en situation: Retour sur le questionnaire	
8- NOMMER les critères moraux privilégiés dans le programme d'enseignement moral.	2e temps: Illustration de la dynamique du cours d'enseignement moral à travers — l'énumération des cinq modules — les critères moraux privilégiés dans le programme — le titre du cours et son symbole — les objectifs généraux d'année du programme	
9- EXPLIQUER la dynamique du cours à l'aide du titre et du symbole.		
10- EXPLIQUER en ses mots les objectifs généraux du cours d'enseignement moral.		
	Activité E: « C'est un contrat! » (cf. fiche 5)	Participation de l'élève
11- RÉDIGER un contrat sur la manière de vivre le cours d'enseignement moral.	1er temps: Mise en situation	
	2e temps: Exposé magistral: La responsabilité de l'enseignant	
	3e temps: Dialogue avec les élèves: L'élève deuxième contractant	
	4e temps: Rédaction d'un contrat	Cf. fiche 6 Évaluation sommative

Objectif terminal

SE FAMILIARISER avec l'enseignant, les pairs et le climat du cours d'enseignement moral. (Facultatif)

Activité A: « Présentations »

Objectifs intermédiaires

1- Prendre un premier contact avec l'enseignant, comme personne et comme responsable de l'enseignement moral.

2- Prendre un premier contact avec les autres membres du groupe d'apprentissage.

1er TEMPS: Présentation de l'enseignant

La présentation de lui-même par l'enseignant dépend de sa personnalité, de son style, de son expérience et, bien sûr, de son auditoire.

Elle peut porter sur les aspects suivants:

— caractéristiques personnelles: nom, prénom, situation familiale, goûts, intérêts, hobbies, valeurs, caractère. . .

— caractéristiques socio-professionnelles: rapport à la matière, nombre d'années dans l'école et la matière, nombre d'années hors de l'enseignement et dans l'enseignement, signification du métier d'enseignant. . .

2e TEMPS: Présentation entre pairs

L'enseignant peut choisir entre l'une ou l'autre des deux activités: « Les lettres de l'alphabet » ou « Dis-moi qui tu es! ».

a) « Les lettres de l'alphabet »

1- Sur une feuille, la moitié de la classe écrit les dix premières lettres de l'alphabet, l'autre moitié, les dix suivantes. Ensuite, en commençant par chacune de ces dix lettres, chaque élève écrit un trait physique, une qualité ou un défaut, une habitude, un goût, un rôle, qui caractérisent sa personnalité.

2- Les participants s'échangent leur feuille en silence. Chacun essaie d'en lire le plus possible. (Durée: une dizaine de minutes)

3- Après cette phase non verbale, les participants retournent vers deux ou trois confrères dont ils ont lu la feuille lors de l'étape précédente. Ils échangent sur le contenu de leur feuille.

N.B.: L'enseignant peut, bien sûr, s'impliquer dans cette activité.

b) « Dis-moi qui tu es! »

1- Les élèves, par groupe de deux, écrivent brièvement la façon dont ils se perçoivent à première vue l'un l'autre. Il s'agit, bien entendu, d'élèves qui ne se connaissent pas.

2- Chacun expose à l'autre la perception qu'il a de lui. Par la suite, chacun réagit à la perception de l'autre en lui indiquant comment il se voit lui-même.

3- Au terme de cette étape, les deux vont vers un autre couple et refont les étapes 1 et 2; le cercle peut s'étendre jusqu'à huit élèves.

Activité B: « Qu'est-ce que tu fais là? »

Objectifs intermédiaires

3- EXPRIMER ses attentes et motivations face au cours d'enseignement moral.

4- IDENTIFIER la spécificité du cours d'enseignement moral.

1er TEMPS: Mise en situation

Le professeur explique le déroulement et le but de l'activité.

2e TEMPS: Travail écrit: identification des attentes et motivations

L'élève écrit sur une feuille deux raisons ou plus pour lesquelles il a choisi le cours d'enseignement moral. Il formule également deux attentes ou plus qu'il ressent à l'égard de ce cours. Par la suite, les élèves qui le veulent disent et expliquent leurs raisons et attentes. Celles-ci sont écrites au fur et à mesure au tableau par l'enseignant ou par un élève.

3e TEMPS: Exposé magistral: La spécificité du cours d'enseignement moral

Le but poursuivi est de dégager la spécificité du cours d'enseignement moral. Compte tenu du fait qu'il s'agit d'élèves de la troisième année du secondaire, il n'est pas question de faire un historique complet de la question du statut du programme, ni d'en faire une étude exhaustive. Il n'est pas question non plus en si peu de temps de montrer en quoi diffèrent l'enseignement religieux et l'enseignement moral. Tout ce qu'on peut rechercher, c'est que l'élève comprenne qu'il existe une différence entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux: une différence d'objectifs, de valeurs et d'attitudes face à la vie...

Suggestion de contenu

La société québécoise contemporaine apparaît diversifiée au plan de la vision des choses, des valeurs, des manières de conduire sa vie... La formule de l'option entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral veut répondre à cette réalité. Toutefois, le choix de l'enseignement moral ne se fait pas contre celui de l'enseignement religieux. Son contenu témoigne du contraire. On ne vient pas dans ce cours pour faire de la polémique, mais pour mener une réflexion sur l'agir humain qui prend en compte une vision du monde, des valeurs et des principes qui peuvent être différents de ceux que propose la seule dimension religieuse, ceux-ci n'étant pas exclus pour autant.

Pour préparer son intervention, l'enseignant peut se reporter aux sections C et D du premier chapitre du programme, notamment à l'histoire des programmes et aux considérations sur l'étiquette « enseignement moral ». Il peut surtout s'inspirer de la section A: « L'objectif global du programme », du chapitre V du programme.

4e TEMPS: Plénière

Après son exposé et à la lumière de ce qu'il vient de dire, l'enseignant invite les élèves à considérer les raisons qui ont été inscrites au tableau lors du 1er temps de l'activité.

Exemples de motivations possibles:
- Je viens au cours pour être avec un ami.
- Je viens au cours parce que j'ai entendu dire que c'était intéressant.
- Je viens au cours parce que je veux prendre du recul par rapport à la religion.
- Je viens au cours pour me comprendre davantage.
- Je viens au cours pour élargir mes horizons.

Après un échange, des élèves peuvent être invités à évaluer chaque motivation ou attente en termes de valable, peu valable, pas valable, et à justifier leur évaluation.

Ensuite, chaque élève réécrit, pour lui-même, ses motivations et attentes et les justifie à la lumière de ce qui vient d'être dit.

Objectif terminal

PRENDRE CONSCIENCE de sa façon de vivre les grandes caractéristiques de l'être humain.

Activité C: « Mon portrait »

Objectifs intermédiaires

5- À l'aide d'un questionnaire, TRACER un portrait de soi en quatre points.

6- DÉGAGER les aspects satisfaisants et insatisfaisants du portrait tracé.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant peut amorcer cette activité en présentant l'objectif et le déroulement de l'activité. Il s'agit pour chaque élève de tracer un bref portrait personnel, qui va lui permettre de cerner les principaux aspects qu'aborde le programme et, plus tard, d'évaluer en quoi la perception qu'il a de lui-même lui paraît satisfaisante ou non. L'enseignant insiste sur le fait que le questionnaire soumis tient compte de différents aspects de leur vie (vie corporelle, vie psychique, vie sociale, vie spirituelle).

Cette mise en situation devrait intervenir à la fin de la première période du cours d'enseignement moral. L'enseignant demande alors aux élèves de remplir la grille de questions à la maison et de la rapporter pour le début de la période suivante.

2e TEMPS: Réponse aux questions de la grille

Cet exercice se fait à la maison, si possible avec l'aide des parents. (Pour la grille de questions, voir l'annexe 1, « Mon portrait ».)

3e TEMPS: Évaluation du portrait en termes de points satisfaisants et non satisfaisants

Au début de la période, l'enseignant demande aux élèves de revenir sur chacun des aspects de leur vie qu'ils ont décrits en répondant aux questions de la grille et de se demander en quoi leur vie corporelle, leur vie psychique, leur vie sociale et leur vie spirituelle, leur semblent satisfaisantes ou non. Les élèves réalisent cet exercice en utilisant les espaces prévus à la fin de la grille de questions (cinquième partie).

Il faut bien comprendre qu'il ne s'agit pas, à ce stade-ci, de procéder à une évaluation approfondie et systématique mais simplement à une appréciation globale sur laquelle les élèves pourraient être appelés à revenir en cours d'année.

Il est évident que le résultat de ce travail est personnel et restera entre les mains de l'élève.

4e TEMPS: Conclusion

En terminant, l'enseignant invite les élèves à s'interroger sur les raisons qui sont à l'origine de leur évaluation de chacun des quatre aspects de leur vie. Il en profite pour établir un lien entre ce qui vient d'être fait et les objectifs de l'enseignement moral en troisième année du secondaire, passant ainsi naturellement à la mise en situation de l'activité suivante.

UNITÉ 3.0.3: « Au-delà du miroir » ou la dynamique du cours d'enseignement moral de la 3e année du secondaire FICHE 4

Objectif terminal

EXPLIQUER la dynamique du cours d'enseignement moral.

Activité D: « Le programme d'enseignement moral de la 3e secondaire »

Objectifs intermédiaires

7- ÉNUMÉRER les cinq modules du cours d'enseignement moral.

8- NOMMER les critères moraux privilégiés dans le programme d'enseignement moral.

9- EXPLIQUER la dynamique du cours à l'aide du titre et du symbole.

10- EXPLIQUER en ses mots les objectifs généraux du cours d'enseignement moral.

1er TEMPS: Mise en situation: Retour sur le questionnaire

L'enseignant revient sur l'activité précédente. Il rappelle aux élèves qu'en répondant aux questions qui leur étaient posées ils ont pris conscience de quelques-unes de leurs caractéristiques en tant qu'être humain et de leur manière de vivre ces caractéristiques. Il leur demande de lui nommer ces grands aspects de l'humain et il les inscrit au tableau (vie corporelle, vie psychique, vie sociale, vie spirituelle). Il indique aux élèves que certaines questions, désignées par un astérisque, portent sur des réalités qui vont être objets de réflexion durant l'année.

2e TEMPS: La dynamique du cours de la troisième année du secondaire

L'enseignant poursuit en précisant la portée du programme à l'aide des modules, du titre, du symbole et des objectifs généraux d'année.

— Les modules
L'enseignant remet aux élèves une feuille où se trouvent des dessins et les titres des divers modules du programme de la 3e année du secondaire (cf. annexe 2). Après quelques instants, il demande aux élèves d'associer les aspects de l'humain qui se trouvent inscrits au tableau de la classe aux titres des modules.

— Le titre: « Au-delà du miroir », et le symbole (cf. annexe 3)
L'enseignant écrit le titre du programme de la troisième année au tableau et présente le symbole. Il explique le sens de l'un et de l'autre.

Suggestion de contenu

Le programme de la troisième année du secondaire invite l'élève à partir de ce qu'il est, de son vécu, et à dépasser cette expérience personnelle pour s'ouvrir à la réalité universelle de l'humain et à ses exigences. Il l'invite donc à aller au-delà de sa propre image, à ne pas se laisser fasciner par celle-ci, pour tendre vers ce qui constitue fondamentalement l'être humain, pour découvrir les exigences fondamentales qui découlent de la réalité humaine, qui est aussi celle du jeune.

— Les objectifs généraux d'année
S'il le juge utile, l'enseignant pourra terminer en présentant aux élèves les objectifs généraux d'année de la 3e secondaire. Il profite de l'occasion pour dégager le sens de l'expression « exigence fondamentale » de l'humain — ce qui s'impose à l'être humain pour qu'il se réalise en tant qu'humain — et de l'expression « critère moral » — référence permettant de porter un jugement, de prendre une décision, de faire un choix . . . en vue d'assurer la réalisation des exigences fondamentales.

(c) COMPRENDRE que les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens, concrétisées dans divers critères moraux, dynamisent et balisent l'agir humain.

(a) PRENDRE CONSCIENCE du caractère impératif des exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens, pour la réalisation de la personne humaine.

Suggestion de contenu

Les exigences correspondent à ce qui fondamentalement constitue un être humain. Un extra-terrestre qui arriverait d'une autre planète et qui voudrait caractériser les femmes et les hommes de la terre en viendrait nécessairement à les décrire en ces termes: les humains se réalisent en tendant vers plus d'autonomie, de solidarité et de sens.

Les traits fondamentaux de l'humain, qui sont à la base de ces exigences, se trouvent présentés dans le chapitre II du programme, « Fondements des programmes d'enseignement moral », section A, « Considérations sur la condition humaine », sous les titres

- *L'être humain en tant qu'être individuel,*
- *L'être humain en tant qu'être-avec-les-autres,*
- *L'être humain en tant qu'être en quête de sens.*

L'énoncé 3 de cette section insiste sur le caractère indivisible de l'être humain.

Les objectifs généraux d'année sont explicités dans le chapitre VIII du programme, section A-1.

Activité E: « C'est un contrat! »

Objectif intermédiaire

11- RÉDIGER un contrat sur la manière de vivre le cours d'enseignement moral.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant fait le point sur la notion de contrat et sur sa concrétisation possible en l'occurrence.

Suggestion de contenu

L'activité précédente a permis à l'enseignant et aux élèves de considérer ensemble le contenu que le programme leur demande de voir durant l'année qui commence. La présente activité porte sur la façon de réaliser concrètement ce programme en classe. L'enseignant et les élèves sont responsables de cette réalisation concrète. Cette responsabilité réciproque peut se traduire dans un contrat liant enseignant et élèves.

2e TEMPS: Exposé magistral: La responsabilité de l'enseignant

Le contrat impose à l'enseignant, contre compensation et dans la mesure où les élèves respectent leur volet du contrat, d'exercer son rôle, que le programme décrit en termes de témoin, personne-ressource, interpellant, catalyseur et facilitateur.

Suggestion de contenu

*Comme **témoin**, l'enseignant montre l'exemple. Il enseigne autant par ce qu'il est que par ce qu'il sait. Il est en recherche avec ses élèves et il les soutient dans leur propre recherche. Pour cela, il ne se présente pas bardé de certitudes.*

*Comme **personne-ressource**, il ouvre la voie au savoir. Il fait découvrir et partager l'héritage culturel et moral dont il dispose.*

*Comme **interpellant**, l'enseignant est celui qui questionne et donne le goût de la clarification, de la formulation cohérente, de la précision. Il ne se contente pas de l'expression des opinions personnelles. Il exige plus; il demande la cohérence, le bien-fondé, la clarté. Par ailleurs, il sait aussi dire ses propres positions morales, ses valeurs, pas pour les imposer, mais pour interpeller fortement, pour susciter des réactions, pour montrer une voie possible.*

*Comme **catalyseur** et **facilitateur**, l'enseignant soutient la créativité de l'adolescent en quête d'identité. À cette fin, il organise les conditions concrètes de l'enseignement moral pour qu'il débouche sur la prise effective de responsabilités, sur un choix réel d'orientation de vie. Il ouvre à la réalité morale en débordant le simple cadre de l'apprentissage cognitif. Il fait entrer l'élève dans le domaine de l'action pour réaliser et se réaliser dans une perspective de développement moral.*

Notes bibliographiques

Outre les réflexions sur le rôle de l'enseignant en morale contenues dans le programme et dans le document intitulé L'éducateur moral: défis et perspectives, *l'enseignant pourra s'inspirer du chapitre 2: « Un modèle efficace des relations entre enseignants et élèves » du livre de Thomas Gordon,* Enseignants efficaces, *Montréal, Éditions du jour, 1979.*

3e TEMPS: Dialogue avec les élèves: L'élève, second contractant

Les élèves constituent le second contractant; leur engagement dans l'entente est de l'ordre du contenu, du fonctionnement, de l'organisation matérielle. Par un dialogue avec les élèves, l'enseignant amène la classe à définir chacune de ces dimensions. Voici quelques considérations à leur sujet.

Suggestion de contenu

- *Le contenu du contrat*

Le contenu comporte une partie obligatoire, déterminée par le ministère de l'Éducation dans ses programmes d'études sous la forme d'objectifs généraux et terminaux. L'enseignant est responsable de la planification pédagogique de ce contenu; il peut, s'il le veut, associer ses élèves à cette opération. Ces derniers doivent accueillir ce contenu, qui, en principe, est adapté à leurs besoins et à leurs capacités. Il serait bon qu'ils s'impliquent pour le préciser, l'enrichir de leur vécu, et même pour l'interroger de façon constructive en vue de l'améliorer.

- *Les relations humaines en classe*

Le fonctionnement global de la classe d'enseignement moral doit s'inscrire dans la perspective de

développement autonome et responsable du jeune mise de l'avant par l'objectif global du programme. En conséquence, les rapports des élèves entre eux, et entre élèves et enseignants, devraient être inspirés par des principes comme les suivants: « Ma liberté s'arrête là où celle d'autrui commence » et « Pour vivre ensemble, il faut se respecter en étant responsable de ses actes ».

Il est possible de faire la preuve de la nécessité de tels principes en montrant les effets de quelques comportements déviants.

- *— Si j'interromps toujours quelqu'un dans ses explications, qu'est-ce qui va se passer?*
- *— Si je bouscule les autres, qu'est-ce que ça va entraîner comme climat dans mes relations avec eux?*
- *— Si je fouille dans les affaires d'un confrère de classe sans sa permission, qu'est-ce que cela aura comme conséquences?...*

Habituellement le règlement scolaire ne traite pas de telles situations, qui, en conséquence, relèvent de chacun. Voilà pourquoi le respect de l'autre et la responsabilité personnelle apparaissent comme des facteurs nécessaires à la réalisation des objectifs de l'enseignement moral.

- *L'organisation matérielle*

Chaque enseignant a habituellement ses exigences quant à l'organisation matérielle de l'enseignement: type de cahier à utiliser, mode de présentation des travaux, façon d'intervenir en classe... Idéalement, ces questions devraient faire l'objet d'une entente entre l'enseignant et les élèves. À la limite, cependant, elles représentent des exigences auxquelles les élèves doivent se plier, même si, toujours, ils peuvent faire valoir de façon ordonnée et polie leur désaccord à ce sujet.

4e TEMPS: Rédaction d'un contrat

Les droits et engagements des contractants, tels qu'ils viennent d'être décrits plus haut, constituent un contrat qui, habituellement, reste à l'état implicite. L'enseignant pourrait convenir avec les élèves de procéder à son explicitation. À cette fin, il leur présenterait un texte où se trouveraient présentés les objectifs et le contenu de l'année, ainsi que les modalités de son enseignement et ses attentes à leur endroit; ceci constituerait sa part du contrat. En retour, les élèves accepteraient de signer une formule d'engagement qu'ils pourraient faire contresigner par leurs parents.

Voici un exemple de formule d'engagement:

Je soussigné, Henri Parent, élève de 3e secondaire à l'école Paul Lajoie, m'engage, dans la classe d'enseignement moral et pour l'année qui commence, à

— respecter mes confrères de classe et mon professeur,

— accueillir de façon positive le contenu du programme,

— effectuer mes travaux scolaires conformément aux exigences du professeur,

— m'impliquer avec sérieux dans le bon fonctionnement de la classe,

— . . .

A _____

LE _____

_____
(signature)

_____
(signature des parents)

_____

ÉVALUATION SOMMATIVE

1- Explique en tes propres mots le sens à donner au titre du programme de la 3e année du secondaire: « Au-delà du miroir ».

2- Associe le titre du module à l'aspect de l'humain en inscrivant la lettre qui convient entre les parenthèses.

a) MOI, un être avec l'autre
b) MOI, un être qui cherche
c) MOI, un être qui désire
d) MOI, un être qui vit

Vie émotionnelle ( )
Vie corporelle ( )
Vie spirituelle ( )
Vie sociale ( )

MODULE 3.1

MOI, UN ÊTRE QUI VIT

INTRODUCTION

Le module, « Moi un être qui vit », est composé de deux parties. La première vise à sensibiliser l'élève à la nécessité du critère de mesure dans la satisfaction des besoins corporels. La démarche du module se fait autour de la présentation des besoins corporels, de leur définition et de la présentation des attitudes principales à travers lesquelles ils se trouvent satisfaits. Le critère de mesure est ensuite explicité et présenté comme une « norme » permanente dans l'histoire et allant dans le sens de la survie individuelle. Le module se termine par une réflexion sur la place de l'excès dans la satisfaction des besoins, qui montre que la mesure n'implique pas automatiquement le refus inconditionnel de l'excès et qu'il est des circonstances où l'excès apparaît comme nécessaire.

À une époque où l'excès est à la portée de tous, il est important que l'élève sache préciser ses besoins et dispose d'un critère lui permettant de juger comment les satisfaire. Tous les besoins ne sont pas équivalents. Certains sont vitaux, d'autres, superflus. En expliquant et le sens, et la portée de la notion de mesure, la première partie de ce module fournit à l'élève un critère moral lui permettant d'évaluer les différentes sollicitations qu'il subit quotidiennement et de choisir consciemment entre différentes attitudes face à la satisfaction des besoins corporels.

La seconde partie de ce module a pour objectif de sensibiliser l'élève à la nécessité du respect des êtres animés et inanimés pour assurer le maintien de la vie et l'amélioration de la qualité de la vie. L'écologie, en attirant l'attention sur l'interdépendance de tous les éléments vivants et non vivants du cosmos, a fait prendre conscience du lien qui unit tous ces éléments. Cette seconde partie présente brièvement les différents liens qui unissent entre eux les êtres humains, l'ensemble des espèces vivantes et finalement les êtres inanimés. Elle démontre et illustre la nécessité du critère de respect de ces liens pour le maintien de la vie et l'amélioration de la qualité de la vie.

L'élève a déjà entendu parler de la pollution, des risques de guerre nucléaire, des menaces que font peser sur la survie de tous les progrès scientifiques et techniques. Cette deuxième partie développe un certain nombre de notions lui permettant d'organiser son savoir diffus pour comprendre l'enjeu du problème et aussi la nécessité du critère moral de respect des êtres animés et inanimés, qui concrétise l'exigence fondamentale de solidarité.

Trop souvent le monde moderne incite à l'excès et au gaspillage. Comme tous les autres humains, les adolescents sont influencés par cette invitation. Alors que l'ambiance est à la recherche de la satisfaction extrême des besoins corporels, peut-on demander à des adolescents de se comporter en ascètes? Par ailleurs, la civilisation contemporaine émet d'autres messages, invitant à la sagesse dans la satisfaction des besoins et dans la manière de se comporter avec les êtres animés et inanimés. Les jeunes, souvent, sont sensibles à ces messages.

L'enseignant doit savoir s'insérer dans cette problématique, et pouvoir démontrer que la mesure dans la satisfaction des besoins corporels et le respect des êtres animés et inanimés dans les interactions avec le milieu sont des critères moraux nécessaires à la survie et à la qualité de vie. Avant d'aborder l'étude de ces thèmes, il serait souhaitable qu'il fasse une brève réflexion sur sa propre manière de vivre les critères de mesure dans la satisfaction des besoins corporels et de respect des êtres animés et inanimés.

BIBLIOGRAPHIE

MICHEL JURDANT, *Le défi écologique*, Montréal, Boréal Express, 1984.

ALBERT JACQUARD, *Moi et les autres*, Paris, Seuil, 1983.

HUBERT REEVES, *Patience dans l'azur*, Québec, Québec-Science, 1981.

FILMOGRAPHIE

L'alcool, quand faut-il s'arrêter?, O.N.F., 10 min 57 s, 106C027 755S

Bien manger . . . c'est un art, O.N.F., Doug Jackson, 10 min 34 s, 106C0276 182

La Biosphère, O.N.F., Bill Pettigrew, 56 min 31 s, 106C0372 079

Comme un poisson dans l'eau, O.N.F., Gilles Blais, 4 min 5 s, 106-0271-024

L'héritage nucléaire, O.N.F., Série Science-Réalité, L. Gariépy, 22 min 50 s, 106-0280-207

MODULE 3.1: MOI, UN ÊTRE QUI VIT **TEMPS: 12 heures**

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE MODULE

(c) COMPRENDRE l'importance de la mesure dans la satisfaction des besoins corporels pour assurer le maintien de la vie et l'amélioration de la qualité de vie (première partie du module).

(c) COMPRENDRE la nécessité du respect des êtres animés et inanimés pour assurer le maintien de la vie (deuxième partie du module).

(a) SE SENSIBILISER au caractère impératif des critères de mesure et de respect des êtres animés et inanimés (première et deuxième parties du module).

OBJECTIFS TERMINAUX

Première partie: Un corps à satisfaire

1- EXPLIQUER en ses propres mots ce qu'il faut entendre par satisfaction des besoins corporels.

2- DÉGAGER les traits caractéristiques de quelques attitudes possibles face au corps et à ses besoins.

3- SITUER diverses attitudes par rapport au critère de mesure.

4- APPLIQUER le critère de mesure dans des actions concrètes.

Deuxième partie: Un lien corporel à respecter

5- EXPLIQUER le fait que par son corps l'être humain est interdépendant des autres humains, du vivant et de l'inanimé.

6- DÉGAGER les traits caractéristiques de quelques grandes attitudes possibles dans la façon de vivre l'interdépendance physique entre les êtres.

7- SITUER diverses attitudes par rapport au critère de respect des autres humains, du vivant et de l'inanimé.

8- APPLIQUER le critère de respect dans des actions concrètes.

PREMIÈRE PARTIE

UN CORPS À SATISFAIRE

UNITÉ 3.1.1: Le corps et ses besoins — **TEMPS: 2 heures**

OBJECTIF TERMINAL: EXPLIQUER en ses propres mots ce qu'il faut entendre par satisfaction des besoins corporels.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
1- PRENDRE CONSCIENCE des interrogations que soulèvent les notions de « besoin corporel » et de « satisfaction » de ces besoins.	**Activité A:** « Satisfait . . . ou presque! » (cf. fiche 7) 1er temps: Mise en situation 2e temps: Grille de questions 3e temps: Plénière	Grille complétée Participation à l'échange
2- DÉFINIR ce qu'est un besoin corporel. 3- ÉTABLIR UN LIEN entre la satisfaction des besoins corporels et la notion de survie individuelle. 4- EXPLIQUER en ses mots que les besoins corporels primaires sont permanents et universels.	**Activité B:** « Robinson Crusoé » (cf. fiche 8) 1er temps: Mise en situation 2e temps: Travail en équipes: Liste des besoins corporels 3e temps: Plénière: Notion de besoin corporel et de besoin corporel primaire; lien entre satisfaction des besoins corporels et survie.	Cf. fiche 8 Évaluation formative

UNITÉ 3.1.1: Le corps et ses besoins

OBJECTIF TERMINAL: EXPLIQUER en ses propres mots ce qu'il faut entendre par satisfaction des besoins corporels.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité C: « Souffle et vitamines » (cf. fiche 9)	
	1er temps: Mise en situation	
5- CLASSER des activités du corps ou ayant trait au corps.	2e temps: Classement: Les activités du corps ou ayant trait au corps	Participation à l'activité
6- En comparant la situation où se trouve actuellement la société québécoise à celle qui prévalait antérieurement, EXPLIQUER en quoi et pourquoi la satisfaction des besoins corporels se réalise différemment selon les époques.	3e temps: Recherche: Comment c'était autrefois?	Résultat du travail
	4e temps: Plénière: Résultat de la recherche et synthèse finale	
	Activité D: « Kilt, sari ou kimono! » (cf. fiche 10)	
7- En comparant la manière dont des groupes culturels satisfont leurs besoins corporels, EXPLIQUER pourquoi la satisfaction de ces besoins se réalise différemment selon les groupes.	1er temps: Mise en situation	
	2e temps: Travail en équipes: Des activités propres à un groupe culturel	Résultat du travail
	3e temps: Plénière: Mise en commun	Participation à l'activité

UNITÉ 3.1.2: Éventail des attitudes face au corps et à ses besoins — **TEMPS: 1 heure**

OBJECTIF TERMINAL: DÉGAGER les traits caractéristiques de quelques attitudes possibles face au corps et à ses besoins.

Étape de la démarche ○

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
8- EXPLIQUER la notion d'attitude. 9- DÉFINIR quinze attitudes possibles face au corps et à ses besoins. 10- EXPRIMER ce que l'on pense et ressent devant la diversité des attitudes face au corps et à ses besoins.	**Activité E:** « Quizz » (cf. fiche 11) 1er temps: Mise en situation 2e temps: Exposé magistral: La notion d'attitude 3e temps: Quizz: Définition des attitudes **Activité F:** « Bilan et questions » (cf. fiche 12) 1er temps: Mise en situation 2e temps: Plénière: Des questions en guise de synthèse	Cf. fiche 11 Évaluation formative Participation à l'activité

UNITÉ 3.1.3: La mesure — **TEMPS: 2 1/2 heures**

OBJECTIF TERMINAL: SITUER diverses attitudes par rapport au critère de mesure.

Étape de la démarche ○

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité G: « Entre le trop et le pas assez! » (cf. fiche 13)	
11- De quelques proverbes, DÉGAGER l'idée de mesure.	1er temps: Mise en situation: Des proverbes	
12- EXPLIQUER le critère de mesure en recourant aux notions de tempérance et d'équilibre.	2e temps: Exposé magistral: Définition du critère de mesure	Cf. fiche 13 Évaluation formative
	Activité H: « Les facteurs de risque » (cf. fiche 14)	
	1er temps: Mise en situation	
13- DÉMONTRER le caractère impératif du critère de mesure appliqué à la survie et à la santé individuelles.	2e temps: Recours à une personne-ressource ou Confection d'un dossier	Participation à l'activité ou Qualité du dossier

UNITÉ 3.1.3: La mesure

OBJECTIF TERMINAL: SITUER diverses attitudes par rapport au critère de mesure.

Étape de la démarche

○

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité I: « Corps gavé, corps séducteur, corps refoulé ou corps épanoui? » (cf. fiche 15)	
	1er temps: Mise en situation	
14- DRESSER une typologie en trois volets des attitudes possibles face au corps et à la satisfaction de ses besoins.	2e temps: Échange: Définition des quatre types d'attitudes	
	3e temps: Tableau des attitudes	Cf. fiche 15 Évaluation formative
	Activité J: « Faire la fête! » (cf. fiche 16)	
	1er temps: Mise en situation	
15- PRÉCISER la notion de « fête ».	2e temps: Discussion dirigée: Qu'est-ce que la fête et pourquoi la fête?	Participation à l'activité
16- ÉTABLIR DES LIENS entre le critère de mesure et l'existence de l'excès.	3e temps: Exposé magistral: Le critère de mesure et l'existence de la fête	

UNITÉ 3.1.3: La mesure

OBJECTIF TERMINAL: SITUER diverses attitudes par rapport au critère de mesure.

Étape de la démarche

○

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
17- ÉVALUER le niveau de satisfaction de ses besoins corporels. 18- APPLIQUER à sa situation d'adolescent le critère de mesure. 19- APPLIQUER à un dilemme la problématique morale de la satisfaction des besoins corporels.	**Activité K:** « Le temps d'adolescence » (cf. fiche 17) 1er temps: Mise en situation 2e temps: Débat: « Comment l'adolescent moderne peut-il mettre en pratique le critère de mesure? » **Activité L:** « Un dilemme » (cf. fiche 18) 1er temps: Mise en situation: Le dilemme du fumeur 2e temps: Discussion et choix individuel	Participation à l'activité

UNITÉ 3.1.4: Projets, résolutions, actions — **TEMPS: 1/2 heure**

OBJECTIF TERMINAL: APPLIQUER le critère de mesure dans des actions concrètes.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
20- ENTREPRENDRE, au plan personnel, une action allant dans le sens de la mesure.	**Activité M:** « Résolutions pour une nouvelle façon d'être » (cf. fiche 19) « Je m'engage à. . . »	

Objectif terminal

EXPLIQUER en ses propres mots ce qu'il faut entendre par satisfaction des besoins corporels.

Activité A: « Satisfait. . . ou presque! »

Objectif intermédiaire

1- PRENDRE CONSCIENCE des interrogations que soulèvent les notions de « besoin corporel » et de « satisfaction » de ces besoins.

1er TEMPS: Mise en situation

Cette activité, qui représente pour ainsi dire une mise en situation globale par rapport à l'ensemble du module, vise à amener les élèves à prendre conscience des questions que soulève l'expression « satisfaction des besoins corporels ».

Pour la réaliser, l'enseignant remet aux élèves une grille de questions et les invite à la remplir (cf. annexe 4). Il ne leur fournit aucune autre explication.

2e TEMPS: Grille de questions

Il peut se produire deux situations. Ou bien les élèves remplissent la grille sans poser de questions. Dans ce cas, l'enseignant laisse se dérouler l'exercice. Ou bien, après avoir pris connaissance de la grille, les élèves sentent le besoin de s'adresser à l'enseignant pour avoir des informations supplémentaires sur le sens des termes qui y sont utilisés. Dans ce cas, il se peut, d'après les questions qu'ils posent, que l'enseignant conclut que l'objectif visé est déjà atteint, les élèves ayant pris conscience de l'ambiguïté entourant les notions de « besoin corporel » et de « satisfaction » de ces besoins. L'enseignant peut alors procéder rapidement à l'étape 3 et aborder l'activité suivante.

3e TEMPS: Plénière

À la fin de cette étape, l'ensemble des élèves sera conscient de la nécessité de préciser les notions de « besoin corporel » et de « satisfaction » de ces besoins. Pour atteindre cet objectif, l'enseignant revient sur le questionnaire et invite les élèves à justifier leur façon de remplir la grille. Par exemple: « Pourquoi ressens-tu une extrême satisfaction face à la façon dont tu réponds au besoin de manger, de boire, de se vêtir. . .? » Il est prévisible que les réponses des élèves démontreront une certaine incompréhension des notions de « satisfaction » et de « besoin corporel », ce qui justifiera l'enseignant de proposer les activités qui suivent.

Activité B: « Robinson Crusoé »

Objectifs intermédiaires

2- DÉFINIR ce qu'est un besoin corporel.

3- ÉTABLIR un lien entre la satisfaction des besoins corporels et la notion de survie individuelle.

4- EXPLIQUER en ses mots que les besoins corporels primaires sont permanents et universels.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant raconte l'histoire de Robinson Crusoé à partir du célèbre roman de Daniel Defoe, en mettant l'accent sur les moyens que le héros utilise sur son île afin de satisfaire ses besoins. Il ne s'agit pas de faire une narration complète du roman mais de présenter les passages qui évoquent la question des grands besoins.

Il serait intéressant de faire raconter le roman par des élèves qui l'ont lu.

Suggestion de contenu

Le personnage de Robinson Crusoé a été inspiré à Daniel Defoe par l'aventure d'un marin écossais, Alexandre Selkirk, qui fut débarqué dans une île au large du Chili, l'île Juan Fernandez. Il y resta tout seul pendant quatre ans et quatre mois.

Robinson Crusoé constitue l'archétype de l'humain qui, placé dans des circonstances à première vue inextricables, réussit à « survivre » et même à avoir une certaine « qualité de vie » grâce à son courage et à son ingéniosité.

La lutte de Robinson pour sa survie

Quand Robinson reprend conscience lors de son naufrage sur l'île, il est dans un état de dénuement total:

J'étais mouillé et n'avait point d'habit pour me sécher.
J'avais faim et n'avais rien à manger.
J'avais soif et rien à boire.
J'étais faible et n'avais rien pour me fortifier.
Je n'avais aucune arme pour chasser ou me défendre.

La nuit approchant, sa première réaction est de trouver un arbre pour dormir afin d'échapper à d'éventuelles bêtes sauvages. Il passe ainsi sa première nuit perché sur un sapin, après avoir découvert une source d'eau potable qui lui a permis de boire et mâché un peu de tabac qu'il avait déjà pour calmer sa faim.

Le lendemain, il découvre près du rivage l'épave de son navire. En l'inspectant, il y trouve des vivres, des armes et des outils qui vont lui permettre de se tirer d'affaire. Il fabrique un radeau et réussit à transporter de la nourriture, de la boisson et des armes. Pour sa seconde nuit, il s'installe un campement de fortune avec les coffres récupérés en guise de rempart. Pour sa troisième nuit, il fabrique une tente avec des voiles du navire. Les armes lui permettent de chasser et d'explorer un peu l'île dans une relative sécurité.

En treize jours, il fait onze voyages apportant tout ce qu'il peut du navire. Le quatorzième jour, une tempête fait disparaître le navire.

Robinson s'organise - une petite vie -

L'aventure de Robinson présente un être humain, qui, une fois les conditions de survie assurées, s'organise pour créer un cadre de vie et une façon de vivre comportant une certaine qualité. Les éléments suivants illustrent cette qualité de vie, comprise comme ce qui va au-delà du strict nécessaire et permet une vie plus facile.

Éléments de qualité de vie:
— Robinson construit un abri en creusant une grotte qu'il entoure d'une double rangée de pieux (palissade) franchie à l'aide d'une échelle.
— Il fabrique une table et une chaise.
— Il commence à faire un journal de bord et fabrique un calendrier.
— Il apprivoise un chevreau.
— Il plante des arbres et découvre que, à l'endroit où il avait secoué un sac contenant quelques graines, de l'orge a poussé.
— Il commence l'exploration systématique de l'île.
— Il fabrique une pirogue...

N.B.: *L'aventure de Robinson Crusoé a été reprise et réécrite par Michel Tournier sous le titre de* Vendredi ou les limbes du Pacifique, *Gallimard, 1972. Cet ouvrage est publié en livre de poche (Folio, no 133). L'intérêt de cette version, d'une très grande qualité littéraire, est de dépasser l'aspect narratif et d'approfondir le personnage de Robinson sous un angle psychologique et philosophique. Le Robinson de Tournier renonce peu à peu et non sans souffrance à ses habitudes de civilisé anglais du*

XVIIIe siècle et redécouvre, avec l'aide de Vendredi, une autre façon de satisfaire ses besoins corporels dans l'authenticité et le respect de leur richesse.

2e TEMPS: Travail en équipes: Liste des besoins corporels

L'enseignant divise la classe en équipes de trois ou quatre élèves; il les invite à s'identifier à Robinson Crusoé en s'imaginant qu'ils sont seuls sur une île et à se demander quels sont les besoins corporels qu'ils doivent satisfaire pour survivre. L'exercice doit donc déboucher sur l'identification des besoins corporels fondamentaux, appelés souvent besoins primaires.

3e TEMPS: Plénière

L'enseignant écrit au tableau la liste des besoins corporels identifiés par chacune des équipes. Par la suite, un échange s'engage en vue d'en arriver à dégager les besoins corporels primaires ou fondamentaux. Comme il s'agit d'une question complexe, il n'est pas nécessaire de viser à établir une liste fermée et définitive. L'exercice se présente essentiellement comme une occasion de réfléchir sur le sujet et de clarifier certains concepts.

L'enseignant profite de cet échange pour amener les élèves à établir un lien entre satisfaction des besoins corporels primaires et survie, et à constater que les mêmes besoins corporels primaires s'imposent aux femmes et aux hommes dans le temps et dans l'espace.

Suggestion de contenu pour les 2e et 3e temps

Les fondements du programme d'études en enseignement moral insistent sur le caractère indivisible de l'être humain (cf. Chapitre II, Section A, énoncé 3). Il s'ensuit que la satisfaction des besoins corporels se réalise chez l'être humain en étroite relation avec la satisfaction des autres besoins et qu'il est à peu près impossible de les dissocier. Ainsi la satisfaction des besoins de se nourrir (manger, boire. . .), de se protéger (se vêtir, se loger. . .), comporte nécessairement, chez les humains, des dimensions affectives et sociales importantes, ce qui restreint la possibilité de parler des besoins corporels dans l'absolu. Cette considération préalable situe la portée des paragraphes qui suivent.

On peut, pour cerner la notion de besoin corporel, partir de la dénomination générale de corps, qui fait référence à tout objet situé dans l'espace, pour ensuite dégager les grandes caractéristiques du corps humain.

Le corps humain est un organisme vivant, c'est-à-dire un ensemble d'organes dont le fonctionnement forme la vie. Le fonctionnement des organes, à la fois, produit et consomme de l'énergie, et l'organisme emprunte au milieu ambiant les éléments, comme l'oxygène, les protéines, les minéraux, etc., qui sont nécessaires au renouvellement de son énergie. La nécessité de cet emprunt est à l'origine de la notion de besoin corporel. Le besoin corporel peut se définir comme un état de manque ou de malaise qui porte le corps à poser les gestes qui entraîneront la disparition de cet état. La disparition du malaise ou du sentiment de manque coïncide avec la satisfaction du besoin.

On établit habituellement une distinction entre besoins primaires, ou fondamentaux, et besoins secondaires. On peut décrire les besoins primaires comme étant ceux dont la satisfaction est indispensable à la vie même; on les associe alors à l'idée de survie, c'est-à-dire, de maintien de la vie. Quant aux besoins secondaires, on les associe à l'idée de qualité de vie; leur satisfaction contribue à l'amélioration de la qualité de la vie.

Cette façon d'établir une distinction entre besoins primaires et besoins secondaires pose cependant certains problèmes. D'abord, peut-on dire que la satisfaction des besoins primaires contribue, au sens strict de cette expression, au seul maintien de la vie? Ainsi, par la satisfaction du besoin de se nourrir, le corps ne fait pas que survivre, il se transforme, il croît. Par ailleurs, lorsqu'il est question du boire et du manger, des facteurs comme la nature, la qualité, la quantité, l'apprêt, etc., qui sont indissociables chez l'être humain de la satisfaction du besoin de se nourrir, entrent en ligne de compte; et ces facteurs contribuent tout autant à l'amélioration de la qualité de vie qu'au maintien de la vie. On pourrait tenir des propos analogues au sujet du besoin de se vêtir et de se loger. Comme on le voit, il n'est pas facile de tracer une démarcation très nette entre besoin primaire et besoin secondaire.

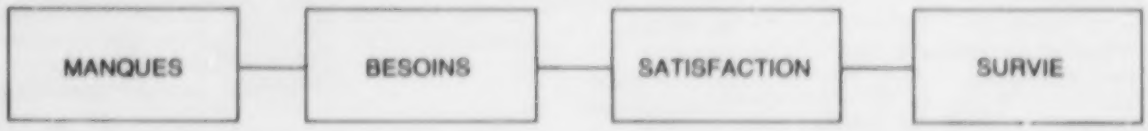
Si l'on s'en tient à ce qui a été dit plus haut en décrivant les besoins primaires comme ceux qui s'imposent de toute nécessité, on peut présenter les besoins corporels primaires comme suit. Il y a d'abord le besoin de respirer, de s'alimenter (boire et manger), de se reposer (dormir. . .) et d'évacuer (éliminer les déchets). Étant en contact avec un environnement dont les éléments s'attaquent à lui, le corps humain connaît aussi le besoin de se protéger (se vêtir, se loger, se chauffer. . .). On peut enfin considérer que se mouvoir constitue un besoin corporel primaire, dans la mesure où l'absence de mouvement, si elle se prolonge, débouche sur l'atrophie d'une partie du corps.

Reste le cas de la sexualité, comprise uniquement comme la copulation. Doit-on considérer que copuler est un besoin corporel primaire? Les avis sont à ce sujet partagés. Chose certaine, l'absence de copulation — qu'on pense aux hommes et femmes

qui pour diverses raisons choisissent de s'en abstenir — n'affecte pas la vie du corps.

Les besoins corporels primaires ont aussi comme caractéristiques d'être permanents et universels. Ils sont les mêmes pour les femmes et les hommes de tous les temps et de tous les continents.

CONTENU-CLÉ: Le fonctionnement des organes nécessite de l'énergie, ce qui crée un manque dans l'organisme d'éléments comme l'oxygène, les protéines, les minéraux. . . Ce manque est à l'origine des besoins dont la satisfaction est absolument nécessaire à la survie du corps humain.



On a l'habitude de qualifier de primaires les besoins dont la satisfaction est absolument nécessaire. Les besoins corporels primaires sont permanents et universels.

ÉVALUATION FORMATIVE

1. **Compléter la phrase suivante.**

   Un besoin corporel, c'est _____

   _____

2. **Dans la liste des besoins ci-dessous, souligner les besoins corporels.**

Se chauffer	Se laver	Parler
Se nourrir	Chanter	Se vêtir
Se reposer	Évacuer	Faire de la bicyclette
Boire	Dormir	S'instruire
Fumer	Jouer	S'amuser
Copuler	Faire de l'exercice	Porter un casque protecteur
Avoir des amis	Se mouvoir	Être riche
S'estimer soi-même	Aimer	Être célèbre
Avoir des droits	Avoir un pays	Respirer
	Être généreux	

3. **Expliquer en ses mots ce que signifie la phrase suivante: les besoins corporels primaires sont permanents et universels.**

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

Activité C: « Souffle et vitamines »

Objectifs intermédiaires

5- CLASSER des activités du corps ou ayant trait au corps.

6- En comparant la situation où se trouve actuellement la société québécoise à celle qui prévalait antérieurement, EXPLIQUER en quoi et pourquoi la satisfaction des besoins corporels se réalise différemment selon les époques.

1er TEMPS: Mise en situation

Afin de faire ressortir la situation de la société moderne face au corps et à la satisfaction de ses besoins, l'enseignant demande aux élèves de nommer des activités du corps ou ayant trait au corps qui sont populaires aujourd'hui: jogging, danse aérobique, alimentation naturelle, relaxation, naturisme... On inscrit ces activités au tableau.

2e TEMPS: Classement des activités

L'enseignant invite les élèves à classer les activités sous l'un ou l'autre des thèmes suivants: le corps et la santé, le corps et son apparence, le corps et la « performance », le corps et le plaisir. Par la suite, l'enseignant précise le sens de chaque catégorie et invite les élèves à modifier le classement, s'il y a lieu.

Exemple de classement

— Le corps et la santé: les activités faisant référence à la diététique, à l'alimentation naturelle, aux diverses thérapies corporelles, aux remèdes...
— le corps et son apparence: les activités faisant référence aux régimes alimentaires, aux exercices et aux équipements pour « garder la ligne », à la chirurgie esthétique, à la mode, au maquillage...
— le corps et la « performance »: les activités faisant référence au jogging, à la danse aérobique, bref aux sports et exercices physiques en général;
— le corps et le plaisir: les activités faisant référence à la bonne chère, à la relation sexuelle, bref aux plaisirs des sens.

Suggestion de contenu

La vie du corps humain se manifeste de diverses manières. Ainsi, pour ne nommer que quelques-unes de ces manifestations, le corps se transforme, il agit et il éprouve des sensations. Le corps se transforme intérieurement et extérieurement. Intérieurement le changement s'effectue dans les organes et dans leur fonctionnement; les organes se développent, évoluent, luttent contre la maladie, s'usent, vieillissent... Chacune des grandes manifestations de la vie comporte une situation idéale; dans le cas des organes, cette situation idéale, c'est la ***santé****. Le corps se transforme aussi extérieurement: il grandit, grossit, maigrit, plisse, se courbe... Ces signes correspondent parfois à l'état de santé, mais ils peuvent aussi résulter du soin que l'individu prend de son apparence. La situation idéale réside en l'occurrence dans la nature de l'image projetée, dont les caractéristiques, qui varient selon les groupes et même les individus, constituent ce qu'on nomme la* ***beauté****. Autre manifestation de sa vie, le corps agit: il marche, court, soulève des choses, les transporte... habituellement pour répondre à des besoins ressentis par lui-même et par les autres. Cette manifestation de la vie corporelle donne lieu à la recherche de la « **performance** », qui se définit comme la recherche d'un certain résultat. Enfin, dernière manifestation considérée ici, le corps éprouve des sensations; il souffre ou il jouit par tous les sens. L'accroissement du* ***plaisir*** *et la réduction de la douleur constituent la situation idéale correspondant à ce type de manifestation de la vie.*

Les situations idéales (santé, beauté, « performance », plaisir), qui correspondent à chacune des grandes manifestations de la vie corporelle, sont à l'origine du classement des activités du corps ou ayant trait au corps qui a été fait antérieurement.

3e TEMPS: Recherche: « Comment c'était autrefois? »

Après avoir pris connaissance des activités majeures des femmes et des hommes d'aujourd'hui par rapport au corps et à la satisfaction de ses besoins, les élèves sont invités à rechercher quelle situation prévalait à ce propos chez leurs parents ou grands-parents. Par la suite, ils ont à expliquer en quoi et pourquoi la situation varie suivant les époques. La recherche peut se faire en interrogeant des personnes et/ou en consultant des documents. Il serait intéressant que le résultat soit présenté selon les quatre catégories utilisées plus haut.

4e TEMPS: Plénière

L'enseignant invite les élèves à faire état du résultat de leur recherche et des conclusions qu'ils en tirent. Les conclusions devraient se rapprocher sensiblement

des éléments qui se trouvent dans la suggestion de contenu qui suit. L'enseignant insistera particulièrement sur le fait que les besoins corporels sont aujourd'hui satisfaits de façon fort différente qu'autrefois.

Suggestion de contenu

Bon nombre des activités dont il est question plus haut et par lesquelles les femmes et les hommes d'aujourd'hui répondent à leurs besoins corporels n'étaient pas pratiquées il y a vingt-cinq à cinquante ans, ou l'étaient de façon marginale, ou encore fort différemment.

Cela tient à diverses causes: les gens alors disposaient de moins d'argent et de moins de temps libre; ils se référaient à des valeurs et à des croyances différentes; souvent ils menaient une vie moins sédentaire et trouvaient dans la pratique de leur métier ou profession suffisamment d'occasion d'exercer leur corps, etc.

CONTENU-CLÉ: À cause de variations dans la situation où ils se trouvent, les femmes et les hommes d'époques différentes satisfont de manières diversifiées leurs besoins corporels.

Activité D: « Kilt, sari ou kimono »

Objectif intermédiaire

7- En comparant la manière dont les groupes culturels satisfont leurs besoins corporels, EXPLIQUER pourquoi la satisfaction de ces besoins se réalise différemment selon les groupes.

1er TEMPS: Mise en situation

À partir d'illustrations empruntées à divers groupes culturels, l'enseignant amène les élèves à prendre conscience qu'il existe des manières diversifiées de satisfaire un besoin corporel donné.

2e TEMPS: Travail en équipes: Des activités propres à un groupe culturel

Regroupés en équipes de trois ou quatre, les élèves indiquent, pour un groupe culturel donné, la manière principale dont il satisfait de façon habituelle chacun des grands besoins corporels. Les élèves peuvent consulter des documents ou interroger des personnes.

3e TEMPS: Plénière

À côté du nom des grands besoins corporels, chaque équipe inscrit au tableau la manière dont le groupe culturel auquel elle s'est intéressée satisfait habituellement chacun des besoins corporels. Un échange permettra à la classe de tirer les conclusions qui s'imposent et de les justifier.

Suggestion de contenu

Les groupes culturels satisfont leurs besoins corporels de diverses manières. Cela tient aux différences climatiques, à la diversité des ressources naturelles disponibles, aux traditions, aux circonstances ayant présidé à l'histoire du groupe, comme le contact avec les groupes culturels étrangers, à l'ingéniosité et la créativité des personnes, etc. De ces quelques considérations, il ressort qu'il n'y a pas a priori de manières qui soient meilleures que d'autres de satisfaire les besoins corporels. Il faut reconnaître que cette diversité dans la façon de satisfaire les besoins corporels représente une richesse culturelle évidente.

CONTENU-CLÉ: Habituellement les groupes culturels satisfont de manières diversifiées leurs besoins corporels. Le climat, les ressources matérielles, les traditions, les circonstances historiques sont les principales causes de cette diversité.

Objectif terminal

DÉGAGER les traits caractéristiques de quelques attitudes possibles face au corps et à ses besoins.

Activité E: « Quizz »

Objectifs intermédiaires

8- EXPLIQUER la notion d'attitude.

9- DÉFINIR quinze attitudes possibles face au corps et à ses besoins.

1er TEMPS: Mise en situation

La mise en situation peut commencer par un rappel des acquis antérieurs: si la satisfaction des besoins corporels primaires est un phénomène universel et permanent, les femmes et les hommes, dans le temps et dans l'espace, ont satisfait et satisfont ces besoins suivant des modalités concrètes fort diversifiées.

L'enseignant peut demander aux élèves si, pour un groupe culturel donné, dans un temps donné, tous les hommes et toutes les femmes, pris individuellement, satisfont leurs besoins corporels exactement de la même manière. Cette question aiderait les élèves à prendre conscience que, par-delà les habitudes d'un groupe culturel dans un temps donné, l'individu qui en fait partie adopte des comportements qui lui sont propres face à son corps et à la satisfaction des besoins corporels.

Après quelques instants d'échange, l'enseignant peut poursuivre en soulignant que ces comportements individuels correspondent à des attitudes.

2e TEMPS: Exposé magistral: La notion d'attitude

Suggestion de contenu

L'être humain agit habituellement conformément à des façons d'être ou façons de faire, ou, en d'autres termes, conformément à des attitudes. Une attitude est un état d'esprit, une propension, qui porte l'individu à se comporter d'une certaine manière face à un problème ou à un phénomène. Il peut arriver à une personne d'avoir à l'égard d'une réalité, un comportement différent de son attitude, mais en règle générale le comportement concorde avec l'attitude. Ceci s'applique dans le cas de la satisfaction des besoins corporels. Habituellement, un individu satisfait un besoin corporel donné conformément à une attitude qui lui est propre.

3e TEMPS: « Quizz »

Le « Quizz » a pour objectif de familiariser les élèves avec quelques grandes attitudes à l'égard du corps et de ses besoins. Un jeu de quinze définitions est remis à l'élève pour une mémorisation rapide (environ 10 min). Au terme de cette période, l'enseignant recueille les définitions. (Cf. annexe 5)

Suite à cette période de mémorisation, les élèves sont appelés à répondre aux questions de l'enseignant. Ce dernier donne la définition d'une attitude ainsi que la première lettre du mot de la réponse. Les élèves répondent par écrit.

Par la suite, l'enseignant peut revenir sur chacune des attitudes en invitant les élèves à les expliciter en quelques mots. Exemples: haine du corps: aversion pour son corps; narcissisme: centration sur sa propre image corporelle. . .

N.B.: L'annexe 6 propose un certain nombre de dessins illustrant des attitudes. Ces dessins peuvent servir d'amorce ou de support pour l'élaboration des définitions. Ils peuvent aussi servir lors de l'évaluation.

CONTENU-CLÉ: Il y a de multiples attitudes que l'on peut adopter face au corps et à la satisfaction de ses besoins.

ÉVALUATION FORMATIVE

1. Expliquer la notion d'attitude.

_____

_____

2. Nommer cinq attitudes et les définir.

1. _____ : _____

2. _____ : _____

3. _____ : _____

4. _____ : _____

5. _____ : _____

Activité F: « Bilan et questions »

Objectif intermédiaire

10- EXPRIMER ce que l'on pense et ressent devant la diversité des attitudes face au corps et à ses besoins.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant peut commencer cette activité en écrivant au tableau un besoin et en demandant aux élèves de nommer des attitudes qu'on peut adopter à son endroit.

Exemple:

Besoin	**Attitudes**
Manger	Attitude « anorexique »
	Frugalité
	Gloutonnerie

2e TEMPS: Plénière: Des questions en guise de synthèse

Enseignant et élèves formulent les questions que leur suggère la diversité des attitudes face à la satisfaction d'un besoin corporel.

Questions possibles

— Comment se fait-il que les êtres humains adoptent des attitudes diverses face au corps et à la satisfaction de ses besoins?
— Toutes les attitudes sont-elles équivalentes du point de vue de la survie?
— N'y en a-t-il pas qui soient meilleures que d'autres?
— Existe-t-il un critère en vue de répondre à cette question?

Suggestion de contenu

Son instinct guide l'animal dans la satisfaction de ses besoins. L'être humain se trouve dans une situation différente: lorsqu'il ressent les symptômes de la faim, de la soif, de la fatigue... qui lui manifestent son état de manque, il agit à partir de l'information dont il dispose et des influences qu'il subit et a subies.

Il répond à ses besoins de façon libre. La liberté dont il jouit alors peut entraîner des comportements excessifs, conformes habituellement à ses attitudes propres. Voilà pourquoi il lui est nécessaire de se référer à un critère objectif qui lui évite, à court terme, les comportements excessifs et qui l'aide, à plus long terme, à modifier l'attitude qui inspire son agir.

CONTENU-CLÉ: Les attitudes possibles face au corps et à ses besoins sont multiples et ambivalentes. À cause de cela, la satisfaction des besoins corporels doit s'appuyer sur un critère permettant de choisir l'attitude pertinente.

Objectif terminal

SITUER diverses attitudes par rapport au critère de mesure.

Activité G: « Entre le trop et le pas assez! »

Objectifs intermédiaires

11- De quelques proverbes, DÉGAGER l'idée de mesure.

12- EXPLIQUER le critère de mesure en recourant aux notions de tempérance et d'équilibre.

1er TEMPS: Mise en situation: Des proverbes

L'enseignant propose aux élèves un certain nombre de proverbes appartenant à diverses cultures. En voici des exemples:

— C'est un tort égal de pécher par excès ou par défaut. (Antiquité chinoise, Confucius, 6e siècle avant Jésus-Christ)
— La mesure est la meilleure des choses. (Antiquité grecque, Cléobule de Rhodes, 6e siècle avant Jésus-Christ)
— Entre trop et trop peu est la juste mesure. (France, Gilles de Noyer, 16e siècle)
— Si tu marches doucement, la terre te portera. (Inde)

L'enseignant demande aux élèves de dégager de ces proverbes un critère applicable à la satisfaction des besoins corporels. Il s'agit de la mesure, conçue comme un juste milieu entre l'excès ou le défaut, le trop et le pas assez.

2e TEMPS: Exposé magistral: Définition de la notion de mesure

Suggestion de contenu

Les penseurs grecs de l'Antiquité, dans leurs traités de morale, furent les premiers à s'intéresser à la notion de mesure qu'ils appelaient aussi tempérance. Il revient à Aristote de l'avoir étudiée avec le plus de précision dans son Éthique de Nicomaque. *Chez lui, la tempérance apparaît comme l'atteinte d'un juste milieu relativement aux plaisirs du corps, tout particulièrement au toucher et au goût. Dans la recherche de ces plaisirs, l'intempérant dépasse la mesure; il sombre dans l'excès; il souhaite toutes les satisfactions et surtout celles qui le touchent le plus; il éprouve donc de la peine lorsqu'il est privé de ce qu'il veut. Contrairement à lui, le tempérant garde une juste mesure; s'il désire, c'est avec modération, sans excès.*

Dans notre monde moderne, la notion de mesure s'est retrouvée quelque peu déclassée au profit d'une notion à caractère plus scientifique, soit l'équilibre. L'apparition de ce terme serait due en partie à la découverte de l'homéostasie en biologie (phénomène par lequel un système parvient à l'équilibre par la régulation de ses variables internes). La notion d'équilibre ne s'oppose en rien à celle de mesure étudiée dans l'Antiquité. Elle évoque le juste milieu entre le trop et le pas assez dans la satisfaction des besoins corporels.

Référence bibliographique: Aristote, Éthique de Nicomaque, *Paris, Garnier-Flammarion, livre III, chapitres X, XI et XII.*

CONTENU-CLÉ: La mesure dans la satisfaction des besoins corporels consiste à rechercher l'équilibre entre le MANQUE et l'EXCÈS, le TROP et le PAS ASSEZ.

ÉVALUATION FORMATIVE

1. Écrire deux synonymes de « mesure ».

   1. _____

   2. _____

2. Définir en ses mots la notion de « mesure ».

Activité H: « Les facteurs de risque »

Objectif intermédiaire

13- DÉMONTRER le caractère impératif du critère de mesure appliqué à la survie et à la santé individuelles.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant peut amorcer cette activité en inscrivant au tableau des statistiques sur les méfaits de l'excès dans divers domaines: alcool, nourriture, tabac, drogue... Il commente ces statistiques en insistant sur les effets de ces formes d'excès sur la santé individuelle.

Cette mise en situation peut être faite aussi par la projection d'un court film, comme *Le Gros dégagé*, O.N.F., 5 min 43 sec, de Richard Capener. Ce film peut servir à illustrer les effets de l'abus.

L'enseignant peut clore cette amorce en définissant la notion de « santé » avec les élèves. Dans une perspective de reformulation des interventions, il peut s'inspirer de la définition de l'Organisation mondiale de la santé qui présente la santé, au point de vue physique, comme un état de bien-être.

2e TEMPS: Personne-ressource ou Dossier

L'enseignant peut choisir entre deux exercices: le recours à une personne-ressource et la confection d'un dossier.

a) Recours à une personne-ressource

Si les ressources du milieu le permettent, l'enseignant peut inviter une personne-ressource à venir témoigner des effets de l'une des formes d'abus. Différents groupes et institutions, comme les Alcooliques anonymes et les CLSC, peuvent être contactés à cet effet.

b) Confection d'un dossier

L'enseignant demande aux élèves, travaillant en équipes, de monter un court dossier sur les effets d'une forme d'abus (alimentation, tabac, alcool). Le dossier devrait traiter des éléments suivants:
— type d'abus
— effets principaux sur l'organisme
— coûts sociaux de cette forme d'abus (jours d'absence du travail, maladies, relations familiales...)

Chacune des équipes fait ensuite une présentation rapide de son dossier devant la classe.

CONTENU-CLÉ: Le maintien de la santé physique est le résultat de la satisfaction mesurée des besoins corporels.

Activité I: « Corps gavé, corps séducteur, corps refoulé ou corps épanoui? »

Objectif intermédiaire

14- DRESSER une typologie en trois volets des attitudes possibles face au corps et à la satisfaction de ses besoins.

1er TEMPS: Mise en situation

Cette activité vise à classer les attitudes particulières en quelques types simples. La mise en situation peut se faire en montrant des dessins ou photos caractéristiques des quatre types d'attitudes et en demandant aux élèves d'identifier la qualité principale correspondant le mieux à chacun de ces types (séduction, gavage, épanouissement, refoulement). L'enseignant peut aussi demander à quatre élèves de représenter, sous la forme de jeu de rôles, chacun des quatre types d'attitudes.

2e TEMPS: Échange: Définition des quatre types d'attitudes

L'enseignant écrit au tableau les expressions servant à nommer les quatre types d'attitudes et par un jeu de questions et réponses amène les élèves à les définir.

Suggestion de contenu

— ***Corps séducteur*** *Le corps est vu d'abord et avant tout comme un objet servant à plaire à la vue. Ce qui compte, c'est l'image qui est projetée pour soi et pour les autres. Le corps est réduit à cette seule image. Ce type d'attitudes mise avec EXCÈS sur l'apparence du corps.*

— ***Corps gavé*** *Le corps est vu ici comme un lieu de plaisirs intenses liés particulièrement soit à l'absorption de nourriture, d'alcool . . . , soit au toucher. L'individu réduit sa vie corporelle à une recherche de plaisirs intenses, au détriment de sa santé et aussi, parfois, du bonheur des autres. Ce type d'attitudes mise avec EXCÈS dans les plaisirs des sens.*

— ***Corps refoulé*** *Les besoins du corps ne sont pas reconnus. L'individu n'aime pas son corps et réduit au minimum son existence. Les pulsions angoissent, la satisfaction des besoins effraie. Le corps est objet d'inquiétude, d'inhibition, de peur. La satisfaction des besoins du corps est réduite à son minimum. Ce type d'attitudes ne tient PAS ASSEZ compte du corps et de ses besoins.*

— ***Corps épanoui*** *Ce type d'attitudes prône la recherche de l'équilibre dans la satisfaction des besoins du corps. Il préconise la reconnaissance du corps et le respect de ses besoins en vue d'assurer sa santé et son épanouissement. Il s'inscrit dans une perspective de mieux-être et de mieux-vivre. Il situe la mesure entre le TROP et le PAS ASSEZ.*

3e TEMPS: Tableau des attitudes

Ces types d'attitudes peuvent être regroupés en trois volets, selon qu'ils sont marqués par le trop, le trop peu ou la mesure.

L'enseignant peut demander aux élèves d'effectuer ce classement des types d'attitudes et ensuite des attitudes selon les trois volets.

Volet 1	Volet 2	Volet 3
PAS ASSEZ	MESURE	TROP
Type d'attitudes	Type d'attitudes	Types d'attitudes
corps refoulé	corps épanoui	corps gavé corps séducteur
Attitudes	Attitudes	Attitudes
attitude « anorexique » pudibonderie haine du corps etc.	sobriété pudeur acceptation de son corps soin et entretien etc.	gloutonnerie exhibitionnisme narcissisme « performite » etc.

ÉVALUATION FORMATIVE

1. Identifier les trois volets de la satisfaction des besoins corporels et les inscrire dans l'espace approprié.
2. Placer chacun des quatre types d'attitudes sous le volet auquel il correspond: corps refoulé, corps gavé, corps séducteur et corps épanoui.
3. Inscrire deux attitudes conformes à chacun des trois volets de la satisfaction des besoins corporels.

Exemple

Volet 1	Volet 2	Volet 3
Type d'attitudes	**Type d'attitudes**	**Types d'attitudes**
Attitudes	**Attitudes**	**Attitudes**
1. _____ 2. _____	1. _____ 2. _____	1. _____ 2. _____

Activité J: « Faire la fête! »

Objectifs intermédiaires

15- PRÉCISER la notion de fête.

16- ÉTABLIR DES LIENS entre le critère de mesure et l'existence de l'excès.

1er TEMPS: Mise en situation: Réflexion à partir d'une phrase amorce

L'enseignant invite les élèves à commenter des phrases en se référant à leur vécu.

— « Avec la mesure, il n'y a plus de fun dans la vie! »
— « Toujours la mesure en tout, ça fait des vies ternes! »
— « Est-ce normal qu'un être humain vive toujours et en tout la mesure? »

Cette réflexion débouche logiquement sur une question comme la suivante: comment concilier le critère de mesure et l'existence de l'excès dans nos vies?

N.B: L'excès est de l'ordre du TROP ou du PAS ASSEZ. Celui qui s'abstient de manger pour appuyer une cause ou pour faire valoir un point de vue s'inscrit dans une perspective d'excès. Il serait intéressant de réfléchir avec les élèves sur une forme d'excès comme celle-là. La présente activité retient l'autre forme d'excès: le trop qui caractérise la fête.

2e TEMPS: Discussion dirigée: Qu'est-ce que la fête et pourquoi la fête?

Après les avoir invités à nommer des fêtes (fêtes familiales, religieuses, nationales. . .), l'enseignant amène les élèves à préciser la notion de fête et à justifier son existence.

Suggestion de contenu

La fête vient rompre le cours normal des choses et de la vie. En cela, elle s'oppose au quotidien. La fête s'accompagne de toutes sortes de manifestations inhabituelles: danse, chant, repas plantureux, transgression des conventions, comportements excessifs. . . Ces manifestations inhabituelles sont pourtant considérées normales, comme le montrent certaines expressions populaires: « c'est pas tous les jours fête »; « il faut bien lâcher son fou de temps en temps ».

La fête est un phénomène universel, auquel se sont intéressés les ethnologues et les anthropologues. Dans leurs manifestations les plus intenses, certains types de fêtes remplacent l'ordre par le désordre, l'économie par la dépense et le gaspillage, la modération par l'abus; qu'on pense au Carnaval de Rio, cause chaque année de plusieurs décès. Alors, les règles habituelles de vie sont transgressées. On célèbre Bacchus, Saturne ou Eros. Les dieux nocturnes remplacent les dieux solaires. C'est le moment de la réalisation effrénée des désirs refoulés, jusqu'à la fatigue et l'épuisement, qui ramènent les femmes et les hommes à la nécessité de l'ordre et de la mesure.

On peut justifier les excès qui caractérisent la fête. Le cours et l'ordre quotidien de la vie s'accompagnent d'une répression des pulsions individuelles, qui ont besoin de s'exprimer de temps en temps pour permettre l'équilibre psychique individuel. La fête remplit une fonction de purgation des désirs refoulés et, dans cette perspective, contribue au maintien de la vie et à l'amélioration de la qualité de la vie.

***N.B.:** Pour approfondir la notion et la portée de la fête, se référer à l'étude classique de R. Callois, L'homme et le sacré, « Idées », Paris, NRF, 1950, pages 121-162.*

3e TEMPS: Exposé magistral: Le critère de mesure et l'existence de la fête

L'existence de la fête et des excès auxquels elle donne lieu, qui remet en question le critère de mesure, fournit l'occasion de faire avec les élèves une étude plus approfondie et plus nuancée du critère de mesure.

Suggestion de contenu

La normalisation ou la banalisation de l'excès à l'occasion de la fête semble réduire la portée du critère de mesure dont il a été question dans les activités précédentes. En fait, la normalité de la fête permet de saisir la vraie nature du critère de mesure. Ce critère, comme tous les autres qui seront successivement présentés, doit être perçu comme une balise, un indicateur, qui dit de façon générale ce qui semble être bien pour le maintien de la vie et l'amélioration de la qualité de vie des êtres humains, et non comme une règle qui s'applique de façon automatique et sans nuances. Le critère de mesure doit être utilisé avec discernement, en tenant compte de la réalité et des circonstances particulières. Ainsi peut-il s'accom-

moder de l'excès lorsque ce dernier se présente comme une soupape en vue d'assurer l'équilibre psychique de la personne. Par ailleurs, le critère de mesure s'applique même s'il y a fête. Ainsi la fête n'autorise pas à conduire en état d'ébriété, mettant ainsi sa vie et celle des autres en danger. Il est clair aussi que nul ne peut « faire la fête » constamment.

CONTENU-CLÉ: Le critère de mesure est une balise, un indicateur de ce qu'il faut faire habituellement. Aussi convient-il de ne pas l'appliquer de façon automatique et sans nuances, par exemple lorsque l'excès, qu'il aille dans le sens du TROP ou du PAS ASSEZ, contribue au mieux-être et au mieux-vivre individuels et collectifs.

Activité K: « Le temps d'adolescence »

Objectifs intermédiaires

17- ÉVALUER le niveau de satisfaction de ses besoins corporels.
18- APPLIQUER à sa situation d'adolescent le critère de mesure.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant demande aux élèves de reprendre la grille qu'il leur a demandé de remplir au début du module. En leur indiquant que « satisfaction excessive » correspond à TROP, « insatisfaction excessive » à PAS ASSEZ et que la MESURE se situe entre les deux, il les invite à évaluer le niveau de satisfaction de leurs besoins corporels.

2e TEMPS: Débat: « Comment l'adolescent moderne peut-il mettre en pratique le critère de mesure? »

Activité L: « Un dilemme »

Objectif intermédiaire

19- APPLIQUER à un dilemme la problématique morale de la satisfaction des besoins corporels.

1er TEMPS: Présentation du dilemme

Le dilemme qui suit est suggéré à titre d'exemple. L'enseignant peut exploiter un dilemme sur la satisfaction d'un tout autre besoin corporel.

Le dilemme du fumeur

Pierre, un adolescent de 15 ans, se demande s'il doit commencer à fumer la cigarette. Autour de lui, ses amis fument et semblent en tirer de la satisfaction. En fumant, ils relaxent et se donnent un style. De plus, ils se manifestent de l'amitié en échangeant des cigarettes. Pierre est fortement tenté de faire comme eux pour être comme eux. D'un autre côté, il est au courant des méfaits à long terme du tabagisme. Il sait que le goudron et la nicotine, en plus de rendre la personne physiquement dépendante de la cigarette, ont des effets graves sur les systèmes pulmonaire et cardio-vasculaire. Il sait aussi qu'en fumant il risque de causer du désagrément aux non-fumeurs qui l'entourent.

— Qu'est-ce que Pierre devrait faire?
— Devrait-il commencer à fumer ou s'en abstenir?

2e TEMPS: Discussion et choix individuel d'une position

L'enseignant dirige la discussion en montrant que la décision que doit prendre Pierre n'est pas simple, car, selon les circonstances, les avantages et les inconvénients peuvent peser plus ou moins. Par ailleurs, il insiste sur la nécessité de justifier toute décision par de bons arguments. Il aide les élèves à être exigeants, à dépasser le simple stade du « il fait de même parce que ça lui plaît. . . ». Cependant, il ne cherche pas à leur imposer son propre point de vue, à les endoctriner. Il doit manier davantage les « pourquoi » que les certitudes. Il leur rappelle le critère de mesure comme un critère de référence qui a fait ses preuves à travers le temps et les civilisations pour « réguler » la satisfaction des besoins corporels. Il aide les élèves à se donner l'information la plus large possible compte tenu des circonstances. Par la suite, il laisse chacun libre d'adopter un point de vue personnel.

Objectif terminal

APPLIQUER le critère de mesure dans des actions concrètes.

Activité M: « Résolutions pour une nouvelle façon d'être »

Objectif intermédiaire

20- ENTREPRENDRE, au plan personnel, une action allant dans le sens de la mesure.

Je m'engage à. . .

Il s'agit pour l'élève d'analyser des gestes habituels, posés au fil des jours en vue de satisfaire ses besoins corporels, de les évaluer, et de décider d'un nouveau comportement, s'il y a lieu.

NATURE DES GESTES POSÉS	RÉSOLUTIONS
Consommation excessive de nourriture entre les repas	Réduire cette consommation excessive en. . .
Consommation abusive de « fast food »	
Heures de sommeil	
Loisirs et sports	
Etc.	

DEUXIÈME PARTIE

UN LIEN À RESPECTER

UNITÉ 3.1.5: Le corps et ses liens	TEMPS: 2 heures

OBJECTIF TERMINAL: EXPLIQUER comment par son corps l'être humain est interdépendant des autres humains, du vivant et de l'inanimé.	Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité N: « Son père et sa mère tout craché » (cf. fiche 20)	
	1er temps: Mise en situation	
21- EXPLIQUER la notion d'interdépendance.	2e temps: Plénière: La notion d'interdépendance	Participation à l'activité
22- DÉMONTRER l'existence du lien génétique avec les autres humains.	3e temps: Description et comparaison de photos ou notions élémentaires de génétique	Grille remplie
		Réponse à la question: Pourquoi tous les humains appartiennent-ils à la même espèce?
23- DÉMONTRER que chaque être humain est unique dans son corps.	**Activité O:** « Moi, personne unique. . . » (cf. fiche 21)	
	1er temps: Mise en situation	
	2e temps: Exposé magistral: L'unicité corporelle de l'être humain	Expliquer en deux ou trois phrases pourquoi chaque être humain est unique

UNITÉ 3.1.5: Le corps et ses liens

OBJECTIF TERMINAL: EXPLIQUER comment par son corps l'être humain est interdépendant des autres humains, du vivant et de l'inanimé.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	L'enseignant choisit l'une des trois activités suivantes.	
	Activité P: « La matière appelle la matière. . . » (cf. fiche 22)	
24- EXPLIQUER en quoi la matière se trouve à l'origine des liens entre les humains, les autres vivants et les êtres inanimés.	1er temps: Mise en situation 2e temps: Exposé magistral ou Échange: Le corps humain est « matière »	Réponse à la question: Comment est constitué l'être humain?
25- EXPLIQUER que le lien entre les humains et les autres vivants résulte de leur lointaine origine commune.	**Activité Q:** « Image d'évolution » (cf. fiche 23) 1er temps: Mise en situation 2e temps: Échange ou Exposé magistral: L'être humain est matière	Répondre à deux questions simples sur la théorie de l'évolution des espèces
26- À partir d'une réflexion sur l'écologie, EXPLIQUER l'origine ou les fondements du lien qui existe entre les humains, les autres vivants et les êtres inanimés.	**Activité R:** « Propos d'écologie » (cf. fiche 24) 1er temps: Mise en situation 2e temps: Recherche: Description d'un phénomène ayant eu un impact sur le milieu 3e temps: Mise en commun et échange: Conclusion	Réalisation de l'activité Participation à l'activité
27- EXPRIMER sa sensation suite à la prise de conscience de son interdépendance avec les autres humains, comme aussi avec le vivant en général et l'inanimé.	**Activité S:** « Bilan et questions » (cf. fiche 25) 1er temps: Mise en situation 2e temps: Plénière: Expression de remarques et de questions à propos de l'interdépendance des humains, des êtres vivants et des êtres inanimés.	Participation à l'activité

UNITÉ 3.1.6: Éventail des attitudes face au lien corporel — **TEMPS: 2 heures**

OBJECTIF TERMINAL: DÉGAGER les traits caractéristiques de quelques grandes attitudes possibles dans la façon de vivre l'interdépendance physique entre les êtres.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité T: « Petite anthologie du lien corporel » (cf. fiche 26)	
28- DÉFINIR en ses mots des attitudes possibles face au corps de l'autre humain.	1er temps: Mise en situation	
	2e temps: Discussion dirigée: Des attitudes face aux humains	Participation à l'activité
29- ILLUSTRER deux de ces attitudes à partir de son vécu.	3e temps: Lettre à un ami	Réalisation de l'activité
30- DÉFINIR des attitudes possibles face au monde animal, végétal et inanimé.	4e temps: Discussion dirigée: Des attitudes face au monde vivant et inanimé	Participation à l'activité
31- ILLUSTRER deux de ces attitudes à partir de son vécu.	5e temps: Dessin	Réalisation de l'activité
	Activité U: « Ma manière de faire »	Participation à l'activité
32- EXPRIMER ce que l'on fait, pense et ressent, par rapport aux diverses attitudes possibles face aux humains, au vivant autre que l'humain et à l'inanimé.	1er temps: Mise en situation	
	2e temps: Questionnaire	
	3e temps: Échange et questions	

UNITÉ 3.1.7: Le respect des êtres animés et inanimés — **TEMPS: 1 1/2 heure**

OBJECTIF TERMINAL: SITUER diverses attitudes par rapport au critère de respect des autres humains, du vivant et de l'inanimé.

Étape de la démarche ◇

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
33- DÉFINIR le critère moral de respect des autres. 34- SENTIR le caractère impératif du critère moral de respect dû aux êtres humains, aux êtres vivants autres qu'humains et aux êtres inanimés. 35- ÉVALUER des attitudes par rapport au critère moral de respect des humains, des êtres vivants et des êtres inanimés. 36- APPLIQUER à un dilemme le critère moral de respect des humains, des êtres vivants et des êtres inanimés.	**Activité V:** « Respecter les autres » (cf. fiche 28) 1er temps: Mise en situation 2e temps: Exposé magistral ou Échange **Activité W:** « Projection de film » (cf. fiche 29) 1er temps: Projection d'un film 2e temps: Échange **Activité X:** « Évaluation des attitudes » (cf. fiche 30) 1er temps: Mise en situation 2e temps: Évaluation des attitudes 3e temps: Travail en équipes **Activité X:** « Un dilemme » (cf. fiche 31) 1er temps: Présentation du dilemme 2e temps: Discussion et choix d'une position	Définir en ses mots le critère moral de respect Réalisation de l'activité Participation à l'activité

UNITÉ 3.1.8: Projets, résolutions, actions	TEMPS: 1/2 heure

OBJECTIF TERMINAL: APPLIQUER le critère de respect dans des actions concrètes.	Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité Z: « Le critère de respect en action » (cf. fiche 32) 1er temps: Mise en situation 2e temps: Des résolutions pour mieux faire	Cf. fiche 33 Évaluation sommative

Objectif terminal

EXPLIQUER comment par son corps l'être humain est interdépendant des autres humains, du vivant et de l'inanimé.

Activité N: « Son père et sa mère tout craché »

Objectifs intermédiaires

21- EXPLIQUER la notion d'interdépendance.

22- DÉMONTRER l'existence du lien génétique avec les autres humains.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant peut faire une brève présentation de la seconde partie de ce module. Il introduit les élèves à la problématique de l'interdépendance et les situe dans l'ensemble: par son corps, chacun d'entre eux est lié à tout ce qui existe: ses parents, mais aussi tous les autres humains, le vivant et l'inanimé.

2e TEMPS: Plénière: La notion d'interdépendance

Par des questions, l'enseignant peut amener les élèves à préciser la notion d'interdépendance qui renvoie à l'idée de l'existence d'un lien indispensable et réciproque entre des êtres, des choses, des événements. Par exemple, il y a interdépendance de tous les êtres humains dans le temps parce que la manière de vivre, l'état de civilisation des êtres humains de demain, dépend de notre travail et de notre effort à nous, êtres humains d'aujourd'hui.

Ensuite, l'enseignant peut laisser les élèves exprimer personnellement et spontanément la conscience qu'ils ont des multiples niveaux de l'interdépendance ou du lien avec les autres humains, le vivant et l'inanimé.

3e TEMPS: Comparaison de photos ou Exposé magistral

L'enseignant choisit l'une des deux activités qui suivent.

a) Description et comparaison de photos

L'exercice vise à démontrer à l'élève que par son corps il est lié à ses parents et, de là, à tous les humains.

À l'aide de trois photos (sa mère, son père et lui-même), et après avoir demandé à ses parents de remplir la section de la grille qui les concerne (cf. annexe 7), l'élève se décrit et tente de dégager les ressemblances qui l'unissent à ses parents.

N.B: L'enseignant laisse les élèves libres de faire ou non cet exercice à cause de la présence possible dans la classe d'enfants adoptés ou appartenant à une famille monoparentale.

b) Exposé magistral: Notions élémentaires de génétique

Suggestion de contenu

Le processus de procréation et ses résultats génétiques se caractérisent par le rôle de l'apport génétique équivalent de la mère et du père, et aussi du hasard, dans la synthèse des deux patrimoines génétiques. L'unicité de cette synthèse se traduit dans l'unicité de l'être produit. On peut prendre conscience de cette unicité à travers le jeu des différences et des ressemblances avec les parents: les ressemblances font ressortir l'aspect du lien génétique avec les parents, les différences, l'unicité de la combinaison que représente le nouvel individu.

Afin de préparer son intervention, l'enseignant peut se référer à l'ouvrage très simple, écrit pour un public adolescent, d'Albert Jacquard, Moi et les autres, *Collection « Points », Paris, Seuil, 1982.*

4e TEMPS: Tableau de ressemblances et de différences

Cette partie de l'activité a pour objectif de démontrer l'existence du lien corporel entre les humains dans l'espace. L'enseignant expose des illustrations de différents types (négroïde, mongoloïde, indo-européen) et demande aux élèves d'identifier les différences et les ressemblances physiques qu'ils voient entre ces types (voir le tableau à l'annexe 8).

L'objectif de ce tableau n'est pas d'offrir une description exhaustive de chacun des types humains mais de montrer l'existence du lien corporel entre les humains à partir du constat de leur ressemblance

morphologique. L'élève compte le nombre de R et de D: le nombre de R (ressemblance) est nettement plus élevé. L'enseignant invite les élèves à tirer les conclusions qui s'imposent.

Suggestion de contenu

La présence de ces ressemblances tient au fait que les êtres humains appartiennent à un même groupe biologique: l'espèce humaine. Un être est dit humain parce qu'il partage avec les autres humains un ensemble de caractères biologiques importants. Les différences, qui sont le fruit des conditions géographiques, climatiques ou autres, ne portent que sur des traits superficiels par rapport à la structure biologique d'ensemble.

Ce constat est aussi valable pour les humains qui nous ont précédés dans le temps. On remarque, en effet, en étudiant les vestiges du passé (effigies décorant les poteries, squelettes, peintures, etc.), l'existence d'une image corporelle qui ressemble à la nôtre.

Les êtres humains sont donc liés par leur corps dans l'espace et dans le temps. Ils partagent un même bagage génétique de base. Ils appartiennent à la même espèce.

CONTENU-CLÉ: Tous les êtres humains sont liés entre eux par le partage de caractéristiques biologiques communes et appartiennent à la même espèce.

Activité O: « Moi, personne unique. . . »

Objectif intermédiaire

23- DÉMONTRER que chaque être humain est unique dans son corps.

1er TEMPS: Mise en situation

Cette activité vise à mettre en relief l'unicité corporelle de l'être humain. L'enseignant peut introduire à cette idée en partant de la question du nom propre. Contrairement aux choses, les êtres humains ont un nom propre distinct, qui traduit leur singularité, leur unicité. Le nom est composé du patronyme (nom de famille), qui identifie la lignée biologique directe dont chacun descend, et d'un prénom, qui établit l'unicité de l'individu au sein de cette lignée directe qu'est la famille. La réalité du nom renvoie donc à ce double caractère de l'individualité corporelle: lien avec les autres et unicité organique.

2e TEMPS: Exposé magistral

Suggestion de contenu

L'être humain, on vient de le voir, est lié aux autres par des caractères génétiques communs. Cependant, les êtres humains ne sont pas identiques: par leurs différences (taille, corpulence, couleur des yeux et des cheveux, grandeur et forme des mains. . .), ils sont uniques. Il n'y a personne de strictement identique corporellement, hormis les vrais jumeaux. Ces derniers, étant nés de la scission d'un même ovule, possèdent le même patrimoine génétique. Mais les autres individus sont corporellement uniques. La présence au monde de la singularité de l'être humain se manifeste d'abord par la manifestation de son unicité corporelle.

CONTENU-CLÉ: Lié aux autres humains par des caractères génétiques communs, l'être humain reste unique par les différences qui le caractérisent.

UNITÉ 3.1.5: Le corps et ses liens

N.B.: Après avoir réfléchi sur la nature du lien corporel qui réunit les humains entre eux, on passe à l'étude du lien corporel avec les autres vivants et avec les êtres inanimés. Trois activités permettent d'aider les élèves à prendre conscience de la nature et des fondements de ce lien:

— Activité P: « La matière appelle la matière. . . »,
— Activité Q: « Image d'évolution »,
— Activité R: « Propos d'écologie ».

Le titre de chacune de ces activités donne une bonne idée de son contenu. L'activité « P » fait reposer le lien sur le fait que l'être humain, comme tout ce qui existe, est fait de matière. L'activité « Q » l'assoit sur l'origine commune de tout ce qui existe. Enfin l'activité « R » l'explique par le fait que tout ce qui existe fait partie d'un système dont les éléments interagissent les uns sur les autres.

Le temps ne permettant pas de réaliser ces trois activités, l'enseignant choisira celle qui lui semble convenir le mieux. L'activité « R »: « Propos d'écologie » apparaît être celle qui démontre le plus clairement l'interdépendance des êtres qui se trouvent sur la terre.

Activité P: « La matière appelle la matière. . . »

Objectif intermédiaire

24- EXPLIQUER en quoi la matière se trouve à l'origine des liens entre les humains, les autres vivants et les êtres inanimés.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant peut commencer cette activité en rappelant que pour satisfaire ses besoins corporels l'être humain puise dans le milieu. Il invite les élèves à nommer des éléments du milieu qui servent à satisfaire leurs besoins corporels.

2e TEMPS: Exposé magistral ou Échange

Suggestion de contenu

Le corps humain est « matière ». On peut dire que la matière, c'est ce qui fait le corps comme être ayant une masse mécanique et occupant une place dans l'espace. La matière résulterait de l'ensemble des éléments constitutifs d'un corps comme le phosphore, le calcium, le fer, l'oxygène. . . Le corps humain est constitué des mêmes éléments que tous les autres êtres, auxquels d'ailleurs il emprunte ce dont il a besoin pour sa survie. Parce que les humains, les animaux, les végétaux, les minéraux sont « matière », il existe entre eux des échanges constants, et en ce sens on peut dire qu'ils sont interdépendants.

CONTENU-CLÉ: L'être humain est lié à son environnement animal, végétal et minéral parce qu'il est fait de matière.

Activité Q: « Image d'évolution »

Objectif intermédiaire

25- EXPLIQUER que le lien entre les humains et les autres vivants résulte de leur origine lointaine commune.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant peut demander aux élèves s'ils connaissent les théories de l'origine du monde. S'ils répondent oui, l'enseignant leur pose quelques questions; s'ils répondent non, il leur rappelle brièvement les principales théories scientifiques de l'origine du monde.

N.B.: Une théorie est une construction intellectuelle de type hypothétique. Il s'agit d'une explication globale qui n'a pas fait l'objet d'une vérification expérimentale.

2e TEMPS: Échange ou Exposé magistral

Il n'est pas question de présenter à des élèves de la 3e année du secondaire tous les détails de la théorie de l'origine des espèces. Il suffit, en vue de leur faire prendre conscience du lien biologique existant entre les différentes espèces, de leur rappeler que selon cette théorie toutes les espèces viennent de formes de vie simples qui, au cours du temps, se sont complexifiées. La présentation des deux tableaux suivants, accompagnée de quelques commentaires, devrait permettre l'atteinte de l'objectif qui est poursuivi (cf. annexes 9 et 10 pour les deux tableaux).

Suggestion de contenu

Selon les théoriciens de l'évolution, les diverses formes du vivant viennent toutes d'une souche commune. C'est dire que l'ensemble des vivants est le résultat d'une certaine structuration de la matière inanimée. Cette matière (le message génétique) s'est complexifiée au cours des temps (origine de la vie présumée: 2 à 2,5 milliards d'années). Les différentes branches de l'arbre des espèces montrent certaines des formes de la structuration de cette matière vivante. Le tableau 1 illustre comment le vivant s'est progressivement diversifié. Le tableau 2 situe cette évolution dans le temps jusqu'à l'apparition des premiers êtres humains.

Tableau 1: L'arbre généalogique des êtres vivants

Tableau 2: La durée de l'évolution biologique

Pour plus d'informations, l'enseignant peut se reporter aux ouvrages suivants:

Albert Jacquard, *Moi et les autres*, Coll. « Points », Paris, Seuil, 1982.

Joël de Rosnay, *Les origines de la vie* (de l'atome à la cellule), Col. « Points », Paris, Seuil, 1966, 192 pages.

Robert Clarke, *Naissance de l'homme*, Paris, Seuil, 1980.

La série « Le monde vivant » de Time-Life, notamment les volumes intitulés *Les origines de l'homme* et *L'homme préhistorique*, qui renferme un grand nombre de reproductions et de tableaux.

CONTENU-CLÉ: D'après les théories de l'évolution biologique, l'être humain est lié au monde vivant par une lointaine origine commune.

Activité R: « Propos d'écologie »

Objectif intermédiaire

26- À partir d'une réflexion sur l'écologie, EXPLIQUER l'origine ou les fondements du lien qui existe entre les humains, les autres vivants et les êtres inanimés.

1er TEMPS: Mise en situation

Les élèves de la 3e année du secondaire ont suivi, en 2e secondaire, un cours d'écologie. L'enseignant peut donc miser sur ce vécu et demander aux élèves de formuler avec lui la définition des termes « écologie » et « écosystème ».

Suggestion de contenu

L'écologie s'intéresse aux êtres vivants et plus particulièrement à leurs relations avec le milieu. La notion d'écosystème présente le milieu comme un ensemble d'éléments en interaction dynamique, tendant à maintenir le milieu dans un état d'équilibre. Toute variation, quelle que soit son importance, entraîne des conséquences qui viennent troubler plus ou moins gravement l'état des choses et le milieu entreprend alors de rechercher un nouvel équilibre.

2e TEMPS: Recherche: Description d'un phénomène ayant eu un impact sur le milieu

Cette étape vise à démontrer que les humains, les autres vivants et les êtres inanimés se trouvent dans le milieu dans un état d'interdépendance. Elle devrait aussi permettre de prendre conscience de l'effet souvent désastreux de l'intervention des humains dans le milieu. Si le milieu se remet des phénomènes naturels négatifs, grâce entre autres aux rapports positifs existant entre les éléments qui le composent, très souvent les conséquences des phénomènes d'origine humaine sont irréversibles.

L'enseignant invite les élèves à se former en équipes de trois et à décrire un phénomène, c'est-à-dire un événement ou une manifestation, qui se produit ou s'est produit dans le milieu et qui a ou a eu un impact sur lui. S'il y a lieu, la description comportera aussi des indications quant à la manière dont l'équilibre est ou non rétabli. L'enseignant intervient pour que les équipes décrivent des phénomènes naturels et des phénomènes « artificiels ». La recherche est suivie d'une mise en commun.

Suggestion de contenu

Par phénomène, il faut entendre tout événement ou manifestation qui se produit dans le milieu et qui met en relation des êtres vivants ou des êtres non vivants. Les phénomènes peuvent être provoqués ou non par la volonté de l'être humain. S'ils ne le sont pas, on parle alors de phénomènes naturels. Les phénomènes naturels peuvent être spectaculaires et occasionnels, comme les raz de marée, les irruptions volcaniques, les tornades, ou simples et permanents, comme l'action du bourdon qui féconde le trèfle, des fourmis qui creusent leurs galeries, du lion qui dévore sa proie, du chat qui tue les souris, etc.

Exemples de phénomènes

— *La matière organique produite par les organismes vivants permet au sol de développer de l'humus, autrement le sol ne serait qu'un ensemble de particules minérales inertes.*

— *Lorsque la chauve-souris abandonne sa grotte l'été ou qu'elle s'endort l'hiver, ses excréments cessent de s'accumuler, les moisissures qui poussent dessus disparaissent et les grillons et autres invertébrés qui se trouvent dans la grotte meurent de faim ainsi que les insectes dont ils sont la proie.*

— *En 1883, l'explosion d'un volcan éventra l'île de Krakatoa, près de Java. Cette explosion, qui avait la force d'une bombe H de 10 000 mégatonnes, fit disparaître tous les êtres vivants. Neuf mois après, la vie est réapparue sur l'île, mais il a fallu cinquante ans pour que celle-ci soit entièrement recouverte par la végétation et que des vertébrés, composés pour la plupart d'oiseaux et de chauves-souris, s'y retrouvent en quantité à peu près normale. La vie actuellement s'y trouve abondante, mais elle n'a pas encore atteint son équilibre.*

— *En 1918, des rats, venus d'un bateau ayant fait naufrage, ont envahi l'île de Lord Howe, au large de la côte d'Australie, et ils ont dévoré la population remarquable d'oiseaux qui s'y trouvait.*

— *Les autorités du Parc zoologique de Philadelphie ont décidé à un moment donné d'appliquer un programme de reproduction afin de maintenir un niveau élevé de population pour certaines espèces. L'augmentation de population s'est accompagnée chez les animaux d'un accroisse-*

ment de la difficulté de vivre ensemble ce qui a pu provoquer des maladies de coeur. En effet, on a remarqué depuis quelques années une recrudescence de cette maladie chez les animaux du zoo.

— *L'arrivée des Européens en Amérique a eu un impact immense sur ce milieu. L'histoire du bison en est une illustration dramatique. Au début, pour satisfaire leurs besoins, les Indiens le chassaient avec des moyens limités et le bison a pu se reproduire facilement. Avec l'arrivée des Européens, les Indiens ont fait l'acquisition de chevaux, puis d'armes plus meurtrières. Par la suite, les Européens, à la recherche de fourrure, incitèrent les Indiens à tuer beaucoup de bisons en leur faisant des offres tentantes. Vers 1820, l'ensemble des troupeaux de bisons était évalué à 60 millions de têtes. Soixante-dix ans plus tard, en 1889, il en restait un peu plus de mille. Parmi les facteurs déterminants de cette tuerie, il y a, de la part des blancs, la volonté de porter préjudice aux Indiens. Comme ces derniers tiraient un grand profit des bisons, des Américains, souvent avec l'appui des autorités, s'attaquèrent massivement aux bisons en vue de nuire aux Indiens et de les forcer à se soumettre. Après diverses péripéties, un bilan établi au printemps de 1894, après un hiver rigoureux, démontra que le nombre de bisons ne cessait de diminuer. Washington décida alors de s'attaquer au sauvetage du bison et des parcs furent créés. Aujourd'hui il y a environ 8000 bisons en Amérique.*

Pour d'autres exemples, voir L'écologie, *Coll. « Time-Life — Le monde vivant », New York, 1970, 191 pages.*

3e TEMPS: Mise en commun et échange; Conclusion

Suggestion de contenu

Les exemples réunis lors de l'exercice précédent démontrent à l'évidence l'interdépendance des humains, des autres vivants et des êtres inanimés. Ils établissent aussi que les phénomènes naturels, même lorsqu'ils sont importants, se trouvent progressivement, la plupart du temps, résorbés, ce qui n'est pas toujours le cas des interventions humaines qui ont des conséquences plus lourdes.

CONTENU-CLÉ: Les humains, les êtres vivants et inanimés se trouvent étroitement liés et tout ce qui affecte les uns touche aussi les autres. Alors que le milieu arrive à maintenir l'équilibre suite aux phénomènes naturels, quelle que soit leur gravité, les interventions humaines laissent des traces souvent irréversibles.

Activité 5: - Bilan et questions -

Objectif intermédiaire

27- EXPRIMER sa sensation suite à la prise de conscience de son interdépendance avec les autres humains, comme aussi avec le vivant en général et l'inanimé.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant et les élèves, par des questions et réponses, dégagent les acquis des activités précédentes. On peut les écrire au tableau et les élèves peuvent les noter dans leur cahier.

Suggestion de contenu

Il existe un lien physique entre les humains, et entre les humains et le monde animé et inanimé. L'être humain appartient par son corps à l'espèce humaine, et, malgré son unicité, il est lié génétiquement à toutes les femmes et à tous les hommes. Par ailleurs, l'être humain, par son corps, est un être matériel, et pour survivre, il dépend de la matière animale, végétale et minérale, qu'il puise dans son environnement. De plus, selon la théorie de l'évolution des espèces, l'être humain partage les origines lointaines de tous les êtres vivants. Enfin les humains font partie d'un écosystème et en conséquence sont en interaction avec l'ensemble des êtres vivants et inanimés. Bref, comme être corporel, l'être humain est interdépendant des autres humains et du monde vivant et inanimé dans son ensemble.

2e TEMPS: Plénière: Expression de remarques et questions à propos de l'interdépendance des humains, des êtres vivants et des êtres inanimés

L'enseignant invite les élèves à manifester leur conscience de cette interdépendance en exprimant spontanément et personnellement des questions, des remarques.

Suggestion de contenu

Il a été question plus haut de phénomène naturel et de phénomène artificiel. La différence entre ces deux types de phénomènes tient au fait que les êtres vivants autres que les humains, et les êtres inanimés interviennent dans le milieu conformément à des lois immuables. Ainsi l'agir de l'animal est-il déterminé par son instinct qui lui dicte ce qu'il doit faire. L'être humain ne peut compter sur l'instinct; il doit faire des choix et prendre des décisions en se référant à l'information dont il dispose, qu'il considère et évalue avec son jugement. Même si son intuition influence sa volonté, c'est sa raison, plus ou moins informée, qui le plus souvent et de façon normale intervient dans son agir.

Voilà pourquoi les femmes et les hommes adoptent, face à la réalité du lien corporel avec les êtres vivants et inanimés, des attitudes et des comportements diversifiés.

Objectif terminal

DÉGAGER les traits caractéristiques de quelques grandes attitudes possibles dans la façon de vivre l'interdépendance physique entre les êtres.

Activité T: « Petite anthologie du lien corporel »

Objectifs intermédiaires

28- DÉFINIR en ses mots des attitudes possibles face au corps de l'autre humain.

29- ILLUSTRER deux de ces attitudes à partir de son vécu.

30- DÉFINIR des attitudes possibles face au monde animal, végétal et inanimé.

31- ILLUSTRER deux de ces attitudes à partir de son vécu.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant amorce cette activité en expliquant aux élèves que le lien corporel avec les autres humains et le monde vivant et inanimé est vécu à travers diverses attitudes. Après leur avoir rappelé le sens de ce terme (cf. fiche 11), il demande aux élèves, à partir de leur vécu, de nommer quelques attitudes possibles.

2e TEMPS: Discussion dirigée: Des attitudes face aux humains

Dans le cadre d'un échange large, l'enseignant poursuit l'activité en fournissant aux élèves des indices qui les amènent à trouver d'autres attitudes.

La liste finale devrait comporter les six attitudes suivantes: acceptation de la différence, conscience d'espèce, exploitation physique, racisme, soin, violence physique.

Toujours dans le cadre d'un échange, la classe définit les attitudes retenues.

Définitions

- Acceptation de la différence: considération d'autrui quelle que soit son apparence physique
- Conscience d'espèce: sentiment d'appartenir par son corps au genre humain
- Exploitation physique: pornographie, proxénitisme, esclavage, voyeurisme...
- Racisme: attitude de rejet face à la différence physique
- Soin: souci du corps de l'autre démuni ou souffrant physiquement
- Violence physique: meurtre, torture, viol, enfant et femme battus...
- Etc.

3e TEMPS: Lettre à un ami

Pour illustrer la manière dont il vit ses rapports avec les autres, l'élève raconte à un ami deux situations où il a expérimenté l'une des attitudes définies ci-dessus.

4e TEMPS: Discussion dirigée: Des attitudes face au monde vivant et inanimé

Selon la même méthode d'animation que dans le deuxième temps de l'activité, l'enseignant fait nommer aux élèves les attitudes les plus courantes à l'égard du vivant et de l'inanimé: aménagement du réel, conscience cosmique, écologisme, exploitation sauvage, gaspillage, « pacifisme », pollution... Utilisation possible d'illustrations (cf. annexe 11).

La classe définit ensuite ces attitudes.

Définitions

- Aménagement du réel: attitude pragmatique et raisonnable de gestion équilibrée des ressources
- Conscience cosmique: sentiment de faire partie de l'univers
- Écologisme: sensibilité à l'interdépendance des divers éléments du milieu
- Exploitation sauvage: utilisation désordonnée des ressources naturelles
- Gaspillage: utilisation abusive des ressources naturelles et des produits
- « Pacifisme »: attitude revendicatrice pour la survie de la planète
- Pollution: action qui porte atteinte à l'équilibre chimique de l'environnement

5e TEMPS: Dessin

L'enseignant demande ensuite aux élèves d'illustrer par un dessin une situation où ils ont déjà expérimenté l'une de ces attitudes.

CONTENU-CLÉ: L'interdépendance avec les autres humains et avec le monde vivant et inanimé se vit à travers des attitudes diverses.

Activité V: « Ma manière de faire »

Objectif intermédiaire

32- EXPRIMER ce que l'on fait, pense et ressent, par rapport aux diverses attitudes possibles face aux humains, au vivant autre que l'humain et à l'inanimé.

1er TEMPS: Mise en situation

Il s'agit dans cette activité de faire prendre conscience aux élèves de leurs attitudes face aux autres humains, au vivant, à l'inanimé, et de les amener à se questionner sur ces attitudes. Pour cela, l'enseignant invite les élèves à réfléchir quelques instants sur leur propre attitude générale face à l'humain et au monde vivant et inanimé.

2e TEMPS: Questionnaire

Une liste de comportements possibles est proposée aux élèves sous forme de questions. Chacune des questions correspond à l'une des attitudes qui ont été décrites à l'activité précédente. Les élèves répondent au questionnaire et associent chaque comportement à une attitude.

3e TEMPS: Échanges et questions

En conclusion à cette activité, les élèves sont amenés à exprimer leurs réactions face à la diversité des attitudes par rapport aux autres humains, au vivant et à l'inanimé. L'enseignant peut les aider à s'exprimer à l'aide de quelques questions.

Exemples

Est-ce que toutes les attitudes sont d'égale valeur?
Sont-elles équivalentes du point de vue du maintien du lien entre les êtres et de la survie collective?
Comment choisir entre elles?
Existe-t-il un critère qui nous permettrait de faire un choix judicieux?

COMPORTEMENTS	OUI	NON	NOM DES ATTITUDES
Si je vois un papier par terre, je le ramasse?			
En voiture, je jette mes déchets par la fenêtre?			
J'aime regarder des revues pornographiques?			
Je suis en faveur des concours de « Miss »?			
J'use quelquefois de violence, sans raison, contre mes semblables?			
Je n'aime pas les autres races?			
Je pense qu'il faut tout faire pour éviter la violence?			
Je détruis souvent les plantes quand je suis dans un lieu sauvage?			
Jamais je ne ferais de mal à un animal?			

Objectif terminal

SITUER diverses attitudes par rapport au critère de respect des autres humains, du vivant et de l'inanimé.

Activité V: « Respecter les autres »

Objectif intermédiaire

33- DÉFINIR le critère moral de respect des autres.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant choisit deux attitudes négatives, l'une relevant du lien avec les autres humains, et l'autre, du lien avec le monde vivant et l'inanimé (ex.: violence et exploitation sauvage de la nature). Il peut les exemplifier à l'aide de photos. Il invite ensuite les élèves, dans le cadre d'un « brainstorming », à indiquer des conséquences qui se dégagent de chacune de ces attitudes (blessure à autrui, perte de la relation..., destruction des ressources, réduction de la variété des êtres vivants et inanimés...). Il amène ensuite les élèves à se demander pourquoi de telles attitudes négatives et les comportements qui s'ensuivent sont possibles: égoïsme, goût du pouvoir, appétit du gain, recherche du plaisir personnel... Il demande aux élèves s'il existe selon eux un critère moral qui ferait obstacle à ces attitudes et comportements négatifs. Faire ressortir l'idée de respect.

2e TEMPS: Exposé magistral ou Echange

Ce temps de l'activité vise à faire sentir à l'élève le caractère impératif du critère moral du respect des autres humains, du vivant et de l'inanimé, pour assurer le maintien de la vie et permettre l'amélioration de la qualité de vie sur la terre.

Suggestion de contenu

La réflexion sur le lien qui existe entre les humains a mis en évidence l'unicité corporelle de chaque être humain et le fait qu'il est lié génétiquement avec les autres. D'une part, en effet, en tant qu'être unique, l'humain tend à l'autonomie: il a droit de développer ses potentialités, de tenir compte de ses goûts, de satisfaire ses besoins... D'autre part, il doit reconnaître que, par son corps, il est lié aux autres humains, dont il dépend pour sa survie, et qui, par ailleurs, sont, comme lui, des êtres uniques tendant à l'autonomie. C'est dire qu'à ce point de vue tous les humains sont égaux. Le lien corporel entre humains impose, comme valeur morale fondamentale, le respect du corps de l'autre humain fondé sur le principe de l'égalité biologique de tous les êtres humains. Il faut insister sur le caractère impératif de ce critère de respect si l'on veut éviter que ne s'instaure un système fondé sur la loi de la jungle.

En ce qui a trait au lien avec le vivant autre que l'humain et avec l'inanimé, il y a deux façons de l'envisager. La première met l'accent sur l'importance de la vie, quelle qu'elle soit. Cette façon de voir les choses est très répandue dans la civilisation orientale. Ainsi, aux Indes, même s'ils avaient reçu l'ordre de tuer des rats se trouvant dans des entrepôts, des indigènes ont au contraire tout fait pour les garder en vie, leur donnant pour cela de l'eau. Le cas le plus original est certes celui des moines djains qui balaient devant eux lorsqu'ils se déplacent pour être sûrs de ne pas écraser les insectes qui pourraient se trouver sur le sol. La seconde façon insiste sur le fait que l'être humain a besoin, pour survivre et améliorer sa qualité de vie, des êtres vivants et inanimés, et qu'il doit en conséquence préserver les ressources que renferme la nature. Quelle que soit la perspective qui prévaut, on peut parler à propos de chacune de « sensibilité » à l'endroit du monde vivant et inanimé. Dans le premier cas, la sensibilité se définit par des termes qui sont plutôt d'ordre affectif, comme compassion, bienveillance, bonté, et elle s'applique essentiellement au vivant. Dans le second cas, la « sensibilité » aux êtres correspond à la capacité de percevoir que le vivant et l'inanimé sont indispensables à la survie et à l'amélioration de la qualité de vie des humains; cette forme de « sensibilité » comporte une dimension cognitive évidente en ce qu'elle repose sur l'information qu'on se donne par les sens.

En tant que composante du critère moral applicable au monde vivant et inanimé, la « sensibilité » tient des deux aspects. Ainsi on est sensible à la souffrance physique qui peut affecter un animal, et on est sensible au fait que la destruction de certaines espèces peut avoir un impact sur la survie et l'amélioration de la qualité de vie des humains. Comme le critère moral doit comporter une dimension active, cette double sensibilité se traduit dans

l'idée de respect. Le critère moral applicable au vivant et à l'inanimé peut donc se formuler comme suit: le respect, compris comme sensibilité au monde vivant et inanimé.

CONTENU-CLÉ: Le lien corporel entre humains impose comme critère moral le respect du corps de l'autre humain basé sur le principe de l'égalité biologique. Le lien avec le vivant autre qu'humain et avec l'inanimé impose comme critère moral le respect conçu comme sensibilité au vivant et à l'inanimé.

Activité W: Projection de film

Objectif intermédiaire

34- SENTIR le caractère impératif du critère moral de respect dû aux êtres humains, aux êtres vivants autres qu'humains et aux êtres inanimés.

1er TEMPS: Projection d'un film

Voici deux titres de film que l'enseignant pourrait proposer à ses élèves: « Les pluies acides à la croisée des chemins », O.N.F., 26 min 50 sec, réalisé par Crawley Films, ou, s'il en a le temps, le film de l'O.N.F. « Si cette planète vous tient à coeur ».

2e TEMPS: Échange

Après la projection, l'enseignant peut laisser les élèves exprimer leurs réactions et conclure dans le sens du caractère impératif du respect des êtres vivants et inanimés pour assurer la survie et l'amélioration de la qualité de vie.

Activité X: « Évaluation des attitudes »

Objectif intermédiaire

35- ÉVALUER des attitudes par rapport au critère moral de respect des humains, des êtres vivants et des êtres inanimés.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant présente l'activité en indiquant que, après avoir défini le critère moral de respect et en avoir établi l'absolue nécessité, il importe d'évaluer les attitudes en fonction de ce critère.

2e TEMPS: Évaluation des attitudes

On peut classer les attitudes selon qu'elles sont conformes au respect des autres humains, et du monde vivant et inanimé, et selon qu'elles ne le sont pas. L'enseignant peut écrire au tableau les attitudes définies à l'activité T: « Petite anthologie du lien corporel » (cf. fiche 26), et les évaluer au fur et à mesure avec les élèves. L'important en l'occurrence, pour l'élève, c'est qu'il soit capable de justifier son évaluation.

3e TEMPS: Travail en équipe

Pour clore cette activité, l'enseignant invite les élèves à se former en équipes de trois et à concrétiser les attitudes conformes au respect du lien corporel en nommant des actions allant dans le sens de chacune de ces attitudes.

Exemples

Soin: contribuer à l'aide alimentaire destinée aux pays démunis, donner des vêtements, meubles, jouets à ceux qui en ont besoin.

Écologisme: ne pas jeter ses déchets n'importe où, ne pas briser les branches des arbres, etc.

Exemple de tableau

CONFORMITÉ AU CRITÈRE MORAL DE RESPECT			
Attitudes	Oui	Non	Justification du choix
Racisme		X	Refus de reconnaître le droit à la différence physique
Soin	X		———————
Etc.			

Activité Y: « Un dilemme »

Objectif intermédiaire

36- APPLIQUER à un dilemme le critère moral de respect des humains, des êtres vivants et des êtres inanimés.

1er TEMPS: Présentation du dilemme

Le dilemme qui suit est proposé à titre d'exemple. L'enseignant peut en choisir un autre dont il juge l'exploitation plus pertinente.

La réflexion à partir d'un dilemme vise à faire prendre conscience qu'il n'est pas toujours facile d'appliquer un critère moral dans le concret.

Le dilemme du pollueur

Monsieur Lavallée, un industriel spécialisé dans le traitement de produits toxiques, voudrait installer son usine dans une région fortement marquée par le chômage. Cela entraînerait la création de 250 emplois directs.

Techniquement, M. Lavallée pourrait offrir à la population des garanties de sécurité acceptables en installant un système antipollution qui a fait ses preuves ailleurs. Cependant, il dit ne pouvoir en doter son usine parce que cela lui coûterait trop cher. Le gouvernement a pour sa part déclaré à la population que si elle acceptait l'implantation de l'usine il était prêt à imposer des mesures de sécurité très sévères et à défrayer les coûts d'une partie du système antipollution. Monsieur Lavallée refuse toujours de payer la différence et il songe à s'installer ailleurs devant les conditions de sécurité que veut lui imposer le gouvernement. La population ne sait pas très bien quoi faire. Que lui conseilleriez-vous?

— Accepter les conditions de M. Lavallée pour avoir les emplois?
— Refuser l'implantation de l'usine?

2e TEMPS: Discussion et choix d'une position

L'enseignant demande aux élèves de bien définir les positions en précisant les inconvénients et les avantages de chacune. Par la suite, chacun est invité à faire son choix et à le justifier.

L'enseignant interpelle les élèves sur la cohérence de leurs arguments. Il peut leur rappeler que le critère de respect est un critère de choix qui est souhaitable dans un tel contexte, mais qu'il n'est pas toujours facile de concilier des intérêts divergents (emplois/protection de l'environnement). Il se garde d'imposer son point de vue aux élèves, ses interventions portant plus sur la forme des arguments que sur le fond.

Objectif terminal

APPLIQUER le critère de respect dans des actions concrètes.

Activité Z: « Le critère de respect en action »

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant invite les élèves à revenir au tableau d'évaluation personnelle des attitudes de l'activité « Ma manière de faire » (cf. fiche 27) et à repérer parmi leurs attitudes à l'égard du lien corporel celles qui demandent à être améliorées.

2e TEMPS: Des résolutions pour mieux faire

L'élève rédige un tableau de résolutions qui visent à corriger par des actions concrètes les attitudes à améliorer.

L'élève choisit une des actions du tableau et la réalise à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.

Par la suite, l'élève rédige un court rapport (1 page environ) précisant les conditions de réalisation de l'action et ses effets. Ce rapport pourrait contenir les nom et prénom de l'élève, la date et l'heure de l'action, les personnes présentes, la description de la nature de l'action, le lieu, les sentiments ressentis, la réaction de l'autre personne, si l'action touchait une autre personne, etc.

Exemple

ATTITUDES À AMÉLIORER à l'égard de l'humain, du vivant, de l'inanimé	RÉSOLUTIONS
Gaspillage	Ramasser tous les vieux journaux de la maison et les donner à une entreprise de recyclage
Etc.	

ÉVALUATION SOMMATIVE

1. Nommer les deux aspects du lien corporel:
   a) le lien corporel avec _____
   b) le lien corporel avec _____

2. Quelle est la nature du lien corporel avec les parents?

   _____

3. Que veut dire l'expression: « Tout être humain est corporellement unique? »

   _____

4. Que dit la théorie de l'évolution des espèces sur l'origine des êtres humains?

   _____

   _____

ou

4. À partir d'une réflexion sur la notion d'écosystème, démontrer l'interdépendance des humains, des êtres vivants et des êtres inanimés.

   _____

   _____

   _____

5. Nommer et définir
   a) 2 attitudes possibles face au corps des humains;
   b) 2 attitudes possibles face au monde vivant et inanimé.

a) _____: _____

   _____: _____

b) _____: _____

   _____: _____

6. Nommer le critère moral du lien corporel: _____

   _____

7. Définir ce critère moral: _____

   _____

8. Nommer 2 attitudes conformes à ce critère moral pour chaque aspect du lien corporel:
   a) à l'égard du corps des autres humains:
      1) _____
      2) _____
   b) à l'égard du monde vivant et inanimé:
      1) _____
      2) _____

Module 3.2

MOI, UN ÊTRE QUI DÉSIRE

INTRODUCTION

Ce module, « Moi, un être qui désire », a pour objectifs généraux d'amener l'élève à reconnaître la nécessité d'apprivoiser les forces intérieures pour aménager sa vie émotionnelle et à être sensible à la richesse de ces forces intérieures apprivoisées.

Il s'agit donc pour l'élève de connaître ses émotions et d'apprendre à les apprivoiser pour en tirer un vécu plus riche. Apprivoiser a le sens de promouvoir, de développer et de prendre en charge les forces émotionnelles. Ces deux opérations sont complémentaires l'une de l'autre. Sans promotion de la vie intérieure, des émotions, il ne saurait y avoir d'existence personnelle authentique. Sans prise en charge personnelle, les forces émotionnelles seraient laissées à elles-mêmes, entraînant chaos psychologique, conflits avec les autres, angoisse... L'acquisition de l'autonomie personnelle passe donc par l'apprivoisement des forces émotionnelles.

Ce module définit les émotions et les types d'émotions; il montre l'ambivalence de la vie émotionnelle, en faisant ressortir le côté enrichissant, dynamisant et agréable, et le côté inquiétant, déséquilibrant, des émotions au plan personnel et dans les relations avec les autres. Sont ensuite présentées les grandes attitudes par lesquelles les émotions peuvent être vécues et l'apprivoisement des forces intérieures comme critère de choix entre ces attitudes opposées. Ce critère repose sur deux instruments, ou deux facultés psychiques: la réflexion et la volonté.

Le thème de l'apprivoisement des émotions est propre à intéresser les élèves. La socialisation et l'éducation leur ont déjà fait sentir le besoin de « contrôler » leurs émotions. Par ailleurs, ils vivent avec l'adolescence un âge riche en vie émotionnelle intense et contrastée, qui s'accompagne souvent d'émotions fortes, excessives. Leur vie émotionnelle inquiète les adolescents et, en même temps, par la naissance de nouveaux sentiments, elle les attire et les fascine. Une réflexion sur ce thème, avec la proposition d'un critère moral, devrait répondre à quelques-unes de leurs préoccupations.

Cependant, on doit laisser l'adolescent s'ouvrir à ce thème, ne pas forcer sa vie intérieure ni lui imposer une vision des choses, une manière de vivre ses émotions. Il serait tentant pour l'enseignant de présenter « l'opinion » de celui qui a beaucoup vécu et parler d'autorité! Il serait facile, face à des adolescents enthousiastes et généreux, de jouer au cynique et au désabusé à propos des sentiments humains! Le cynique, s'il n'a pas toujours tort, décourage facilement les espérances les plus nécessaires et les attitudes les plus gratuites et généreuses! Une intervention éclairée et tempérée s'avère la meilleure dans les circonstances. L'effervescence émotionnelle de l'adolescence est normale et elle est utile en ce qu'elle vient faire équilibre à l'engourdissement qui souvent caractérise l'âge adulte. Par ailleurs, l'expression des émotions reste toujours à sa place dans les relations humaines et c'est avec la conviction qu'il doit en être ainsi qu'il faut que l'enseignant introduise et explique le critère d'apprivoisement des forces intérieures.

Bibliographie

Lucien Auger, *S'aider soi-même*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1974.

Suzanne Damiens, *La vie affective*, Toulouse, Privat, 1979.

Eugène Gendlin, *Au centre de soi*, Montréal, Éditions du jour, 1982.

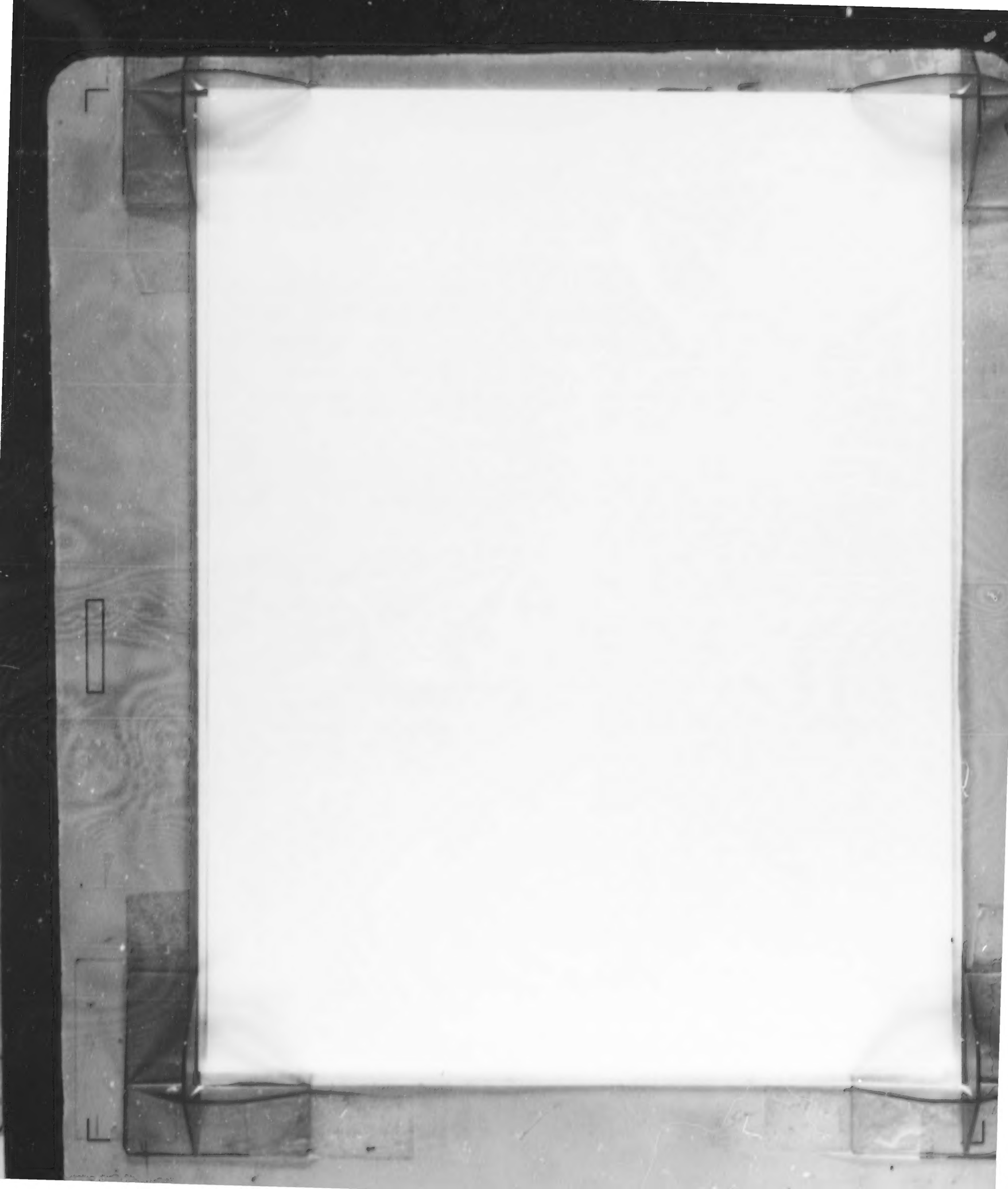
Jean Maisonneuve, *Les sentiments*, « Que sais-je? », Paris, P.U.F., 1968.

Lucien Auger, *Vivre avec sa tête ou avec son coeur*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1984.

Filmographie

Enfants de l'émotion, O.N.F., Série « Les exclus », 26 min 52 sec, 106C 0278-137.

Voisins, O.N.F., Film d'animation, Norman McLaren, 8 min 10 sec, 106C 0152-024.



MODULE 3.2: MOI, UN ÊTRE QUI DÉSIRE **TEMPS: 10 heures**

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE MODULE

(c) RECONNAÎTRE la nécessité d'apprivoiser les forces intérieures pour aménager sa vie émotionnelle.

(a) ÊTRE SENSIBLE à la richesse des forces intérieures qui sont apprivoisées.

OBJECTIFS TERMINAUX

1- DÉCRIRE la nature et le lieu de l'émotion humaine.

2- SE SENSIBILISER à l'ambivalence des forces intérieures dans sa propre vie émotionnelle.

3- DÉCRIRE diverses façons de vivre ses émotions.

4- EXPLIQUER dans ses propres mots comment l'exigence d'apprivoisement des forces intérieures permet d'aménager sa vie émotionnelle.

5- APPLIQUER le critère d'apprivoisement des forces intérieures à une situation qui fait problème ou dans une activité concrète.

UNITÉ 3.2.1: L'émotion humaine: une force — **TEMPS: 2 heures**

OBJECTIF TERMINAL: DÉCRIRE la nature et le lieu de l'émotion humaine.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
1- IDENTIFIER un certain nombre d'émotions humaines. 2- DÉFINIR l'émotion humaine. 3- EXPLIQUER en ses propres mots que la force émotionnelle s'exprime avec une intensité variable et qu'elle peut être agréable ou désagréable. 4- DÉCRIRE en termes généraux le lieu et les sources de l'émotion.	**Activité A:** « Les mots pour le dire » (cf. fiche 34) 1er temps: Mise en situation: Le vocabulaire des émotions (deux choix) 2e temps: Identification de différentes émotions à partir de dessins ou d'un texte 3e temps: Recherche dans le dictionnaire et exemplification 4e temps: Mise en commun: Définition de l'émotion **Activité B:** « Différents types d'émotions » (cf. fiche 35) 1er temps: Mise en situation (deux choix) 2e temps: Exposé magistral 3e temps: Explication personnelle **Activité C:** « La force est en toi » (cf. fiche 36) 1er temps: Mise en situation sous forme d'introspection 2e temps: Exposé magistral: Les sources de l'émotion	À partir d'une liste de mots, identifier dix termes qui désignent des émotions Illustrer une définition de l'émotion Classer en vrai ou faux cinq affirmations portant sur les différents types d'émotion Cf. fiche 37 Évaluation formative

UNITÉ 3.2.2: Ma vie émotionnelle	TEMPS: 2 heures

OBJECTIF TERMINAL: SE SENSIBILISER à l'ambivalence de sa propre vie émotionnelle.	Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité D: « La couleur de mon coeur » (cf. fiche 38)	
5- DÉCRIRE à grands traits sa propre vie émotionnelle.	(Au choix) a) Premier type d'activité: Test d'émotivité sous forme de questionnaire	
	1er temps: Présentation du questionnaire	
	2e temps: Interprétation et utilisation du questionnaire	Commentaire personnel sur le questionnaire
	b) Deuxième type d'activité: Qualification de sa vie émotionnelle	
	1er temps: Portrait d'une autre personne au point de vue émotionnel	
	2e temps: Portrait personnel	
	3e temps: Confrontation	
	4e temps: Tableau final	Tableau complété
	Activité E: « Cher Dorni » (cf. fiche 39)	
6- DONNER quatre qualificatifs pour caractériser la vie émotionnelle adolescente.	1er temps: Mise en situation: Lecture ou écoute d'un extrait du journal personnel d'un adolescent	
	2e temps: Travail d'équipe à partir de questions globales	À la suite de la mise en commun, donner quatre qualificatifs pour décrire la vie émotionnelle des adolescents
	3e temps: Mise en commun: Les principales caractéristiques de la vie émotionnelle des jeunes de 15 ans	
7- CONSTATER les aspects positifs et négatifs de sa propre vie émotionnelle.	**Activité F:** « Ombres et lumières » (cf. fiche 40)	
	1er temps: Mise en situation: Observation à l'aide d'une grille	
	2e temps: Qualification du vécu	
	3e temps: Constat et bilan	Réalisation de l'exercice

UNITÉ 3.2.3: Comment se vivent les émotions	TEMPS: 2 heures

OBJECTIF TERMINAL: DÉCRIRE diverses façons de vivre ses émotions.	Étape de la démarche ○

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
8- IDENTIFIER les deux grands pôles entre lesquels se vivent les émotions. 9- CERNER trois grands facteurs qui influencent les façons de vivre les émotions.	**Activité G:** « Le balancier de l'émotivité » (cf. fiche 41) 1er temps: Mise en situation 2e temps: Exposé magistral	
10- FAIRE UN BILAN des principales questions suscitées par les divers apprentissages des deux premières étapes.	3e temps: Bilan et questions	Cf. fiche 42 Évaluation formative

UNITÉ 3.2.4: Le critère d'apprivoisement des forces intérieures — **TEMPS: 3 heures**

OBJECTIF TERMINAL: EXPLIQUER dans ses propres mots comment le critère d'apprivoisement des forces intérieures permet d'aménager la vie émotionnelle.

Étape de la démarche ◇

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité H: « Le charmeur de serpent » (cf. fiche 43)	
	1er temps: Mise en situation: Commentaires sur un dessin	
11- RÉPONDRE dans ses propres mots à la question: qu'est-ce qu'apprivoiser la force émotionnelle?	2e temps: Travail en équipes: La façon de vivre une émotion	Participation à l'activité
	3e temps: Entretien dirigé: Recherche d'une réponse à la question: Qu'est-ce qu'apprivoiser la force émotionnelle?	
12- NOMMER les deux instruments de l'apprivoisement de la force émotionnelle.	4e temps: Exposé magistral: Les deux instruments de l'apprivoisement	
	Activité I: « Réfléchir avant d'agir » (cf. fiche 44)	
	1er temps: Mise en situation	
13- DÉCRIRE la réflexion comme instrument de l'apprivoisement de la force émotionnelle.	2e temps: Exposé magistral: La réflexion appliquée au monde émotionnel	
	Activité J: « Avoir de la volonté » (cf. fiche 45)	
14- DÉCRIRE la volonté comme instrument de l'apprivoisement de la force émotionnelle.	1er temps: Mise en situation	
	2e temps: Exposé magistral: La volonté	
	3e temps: Rédaction d'une page de journal personnel	Cf. fiche 46 Évaluation formative

UNITÉ 3.2.5: Application du critère d'apprivoisement — **TEMPS: 1 heure**

OBJECTIF TERMINAL: APPLIQUER le critère d'apprivoisement des forces intérieures à une situation qui fait problème ou dans une activité concrète.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité K: « Dilemme » (cf. fiche 47)	
15- APPLIQUER à un dilemme moral le critère d'apprivoisement.	1er temps: Présentation du dilemme	
	2e temps: Plénière	Participation à l'activité
	Activité L: « Technique d'apprivoisement » (cf. fiche 48)	
16- PRENDRE CONSCIENCE d'une technique facilitant l'apprivoisement de la force émotionnelle.	1er temps: Présentation de la technique par l'enseignant	Participation à l'activité
	2e temps: Exercices	

Objectif terminal

DÉCRIRE la nature et le lieu de l'émotion humaine.

Activité A: « Les mots pour le dire »

Objectifs intermédiaires

1- IDENTIFIER un certain nombre d'émotions humaines.

2- DÉFINIR l'émotion humaine.

1er TEMPS: Mise en situation: Le vocabulaire des émotions

Afin de permettre un premier contact avec le monde des émotions, l'enseignant peut partir des mots et expressions que les jeunes utilisent quotidiennement pour dire leurs émotions (liste A ou B). Il est à remarquer que ce vocabulaire fait souvent des emprunts à la langue anglaise.

Liste A	Liste B
Je suis « down »	Je me sens « tout pogné »
C'est « trippant »	Ça bouillait en moi
J'ai les « bleus »	J'en avais la chair de poule
Je « feel » mal aujourd'hui	Je suis tiraillé
Elle m'a fait « flipper »	Je suis « écoeuré »
Ça me donne de drôles de « feeling »	J'ai mes « vapeurs »...
J'étais « high »...	

L'enseignant demande aux élèves ce que ces expressions veulent dire pour eux, quels états elles désignent et en quelles circonstances elles sont utilisées. Ces expressions désignent « le monde émotionnel » dont il sera question dans ce module.

Remarque: L'utilisation de ces emprunts à la langue quotidienne peut faire problème à certains enseignants. Il s'agit d'une simple mise en situation. Une langue plus soutenue sera utilisée par la suite.

La sensibilisation peut se faire aussi à l'aide du film *Face*, O.N.F., 1975, 17 min, son et couleur, 16 mm. Également disponible en vidéocassette 116C 0375 099. Portrait d'un visage où, à travers de nombreuses expressions, on découvre les émotions de l'être humain.

2e TEMPS: Identification de différentes émotions à partir de dessins ou d'un texte

Les exercices d'identification peuvent se faire individuellement ou en équipe de deux. L'enseignant choisit entre a) ou b).

a) L'élève identifie des émotions à l'aide d'une feuille sur laquelle figure la représentation dessinée de dix-huit émotions (cf. annexe 11). Voici la liste des dix-huit émotions représentées. Il est possible de faire une interprétation différente des dessins.

1- Fou rire
2- Bonne humeur, joie
3- Tristesse ou honte
4- Envie
5- Épouvante
6- Colère
7- Accablement
8- Sentiment de supériorité, dédain
9- Étonnement, surprise
10- Impatience
11- Gêne, timidité
12- Vengeance
13- Vague à l'âme, « bleus » ou ennui
14- Ironie
15- Hébétude ou écoeurement
16- Rage
17- Rancune
18- Haine, dégoût

b) Autre possibilité: Lire la rencontre du petit prince avec le renard (Saint-Exupéry, *Le petit prince*, p. 66-74). Les élèves font la liste des émotions qui se manifestent à travers ces pages.

3e TEMPS: Recherche dans le dictionnaire et exemplification

L'élève sélectionne cinq émotions, soit dans la liste, soit dans le texte (dix si le travail se fait à deux); il en recherche la définition dans un dictionnaire; il rédige une phrase où apparaît le nom de l'émotion afin que l'enseignant puisse vérifier la qualité de sa compréhension.

4e TEMPS: Mise en commun: Définition de l'émotion

L'enseignant nomme l'ensemble des émotions identifiées avec l'aide du groupe et veille à ce que chacune soit comprise. À partir d'une question comme celle-ci: « qu'est-ce qu'il y a de commun entre tous ces mots? », il peut alors donner une définition du mot émotion.

Grille possible

Émotion	Définition du dictionnaire	Utilisation dans une phrase
Colère	Mouvement agressif à l'égard d'une personne ou d'une chose.	La seule chose qui me mette en colère, c'est l'hypocrisie.
Etc.		

Suggestion de contenu

Le mot « émotion » est entendu ici dans son sens le plus large de force intérieure qui s'exprime (exmotion) et qui s'impose. Cette force est une énergie qui est produite par le corps. Elle agit en réaction aux diverses circonstances de l'existence (plaisantes, neutres ou déplaisantes).

CONTENU-CLÉ: L'émotion est une force qui s'exprime en réaction à diverses situations de la vie quotidienne. Elle s'enracine dans le corps.

Activité B: « Différents types d'émotions »

Objectif intermédiaire

3- EXPLIQUER en ses propres mots que la force émotionnelle s'exprime avec une intensité variable et qu'elle peut être agréable ou désagréable.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant choisit l'une des mises en situation suivantes.

a) Sous forme de simulation
L'enseignant demande à quelques élèves de mimer une ou deux émotions fortes (explosion de joie, colère. . .) et une ou deux émotions faibles (tristesse, gêne. . .). Il peut aussi provoquer lui-même des émotions en faisant une entrée intempestive ou insolite en classe. . . Ces mises en situation doivent être préparées avec soin. Il est possible aussi d'utiliser de façon plus prosaïque le climat « émotionnel » de la classe au moment même de débuter cette activité.

b) À partir d'une grille à remplir
L'enseignant donne une liste de huit émotions et demande à l'élève d'indiquer, par écrit, comment chacune s'exprime corporellement quand il la vit.

Liste suggérée et grille

Émotions	Comment je la vis corporellement
Rage	Je nie. Je me jette sur la personne ou l'objet qui m'enrage, je frappe des poings, mon regard lance des éclairs, je suis rouge, etc.
Ennui	. . .
Tendresse	
Impatience	
Peur	
Joie	
Chagrin	
Exubérance	

2e TEMPS: Exposé magistral

L'enseignant aura d'abord à faire comprendre à l'élève que la force que représente l'émotion s'exprime avec une intensité plus ou moins grande. Pour ce faire, il peut utiliser la distinction classique entre les émotions-chocs et les émotions-sentiments. Les exemples de la mise en situation devraient lui permettre d'illustrer les éléments de contenu proposés ici.

Suggestion de contenu

L'émotion-choc *est une réponse corporelle de grande intensité. Elle est une réaction forte qui se traduit dans une expression physique observable. Elle naît d'une situation difficile ou inhabituelle et souvent d'un heurt avec autrui. Elle est passagère. Exemples d'émotions-chocs: fou rire, peur, étonnement, colère, frayeur, explosion de joie, chagrin.*

L'émotion-sentiment *est une réponse plus profonde, stable et permanente, à une situation. Son expression physique est moins intense que dans le premier type d'émotion. Par ailleurs, elle est beaucoup plus englobante en ce sens qu'elle fait appel à l'imagination, à l'intelligence, aux « facultés supérieures ». Les émotions-sentiments régissent les rapports avec autrui. Exemples d'émotions-sentiments: ennui, tendresse, tristesse, envie, sérénité, calme.*

N.B. *La justification psychologique et philosophique de cette distinction peut être recherchée chez les auteurs suivants:*

SARTRE, J.-P., Esquisse d'une théorie des émotions, *Paris, Herman, 1939.*

RICOEUR, P., Philosophie de la volonté, *Tome I,* Le volontaire et l'involontaire, *Paris, Aubier, 1949, p. 350-384.* L'inconscient.

Cf. aussi LACROIX, J., Les sentiments et la vie morale, *Paris, P.U.F., 1968. Toutefois, l'auteur donne au mot sentiment une extension beaucoup plus large que dans ce module.*

Pour un exposé clair et succinct, voir FURTER, P., La vie morale de l'adolescent, *1965, p. 33-43.*

Toujours à l'aide des exemples de la mise en situation ou de ceux en provenance de l'activité A, l'enseignant fait prendre conscience à l'élève que l'émotion a une autre caractéristique que l'intensité: elle peut être agréable ou désagréable. Elle est ambivalente.

Suggestion de contenu

L'émotion agréable détend, rend heureux. L'émotion désagréable est facteur de stress, d'insatisfaction à l'égard de soi et des autres. Dans les cas graves, elle conduit à la dépression.

Émotions agréables: *amitié, calme, paix, joie, plaisir, tendresse, sérénité. . .*
Émotions désagréables: *ennui, chagrin, colère, peur, anxiété. . .*

Les émotions-chocs peuvent être ou bien agréables (joie, exultation. . .), ou bien désagréables (colère, peur. . .). Il en est de même des émotions-sentiments.

3e TEMPS: Explication personnelle

L'élève dit, ou écrit, ou illustre ce qu'il faut comprendre par émotion-choc et émotion-sentiment, émotion agréable et émotion désagréable. Le support peut être un dessin ou le prétexte d'une explication à un ami ou un parent. La même explication peut être fournie par une réponse personnelle à la question: Quels sont les différents types d'émotions?

CONTENU-CLÉ: La vie émotionnelle comprend différents types d'émotions. Elle est variée. Elle est constituée d'émotions-chocs et d'émotions-sentiments. Celles-ci peuvent être agréables ou désagréables.

Activité C: « La force est en toi »

Objectif intermédiaire

4- DÉCRIRE en termes généraux le lieu et les sources de l'émotion.

1er TEMPS: Mise en situation sous forme d'introspection

L'enseignant choisit l'une des mises en situation suivantes.

a) En utilisant la technique du cercle magique, l'enseignant invite les élèves à se remémorer et à raconter une expérience émotive vécue récemment. Il peut suggérer des occasions: un film, une chanson, un spectacle particulièrement « émouvant », une nouvelle joyeuse ou triste, une rencontre sportive. . .

À l'aide de questions, il demande aux élèves de préciser ce qui a déclenché cette émotion et le « lieu » d'où elle provenait:
— Qu'est-ce qui a déclenché cette émotion?
— Comment est-elle née?
— Sentais-tu d'où cela venait?
— . . .

b) Une autre façon de réaliser la mise en situation de façon moins impliquante serait d'utiliser les expressions populaires retenues dans l'activité A: « Les mots pour le dire ». La mise en situation serait simplement une explicitation de quelques-unes de ces expressions: Quand tu dis « je suis down », « je suis high », « je me sens tout pogné », « je feel mal », qu'est-ce que cela veut dire? D'où vient cet état? (Possibilité aussi de partir des verbes ordinairement accolés au mot émotion pour faire comprendre l'intériorité de la force émotionnelle: exprimer, dire, extérioriser, partager, vivre . . . ses émotions.)

2e TEMPS: Exposé magistral: Les sources de l'émotion

Il n'est évidemment pas question de donner ici un cours de psychologie à propos d'un domaine aussi complexe que celui de la vie affective et, de façon plus générale, de la vie psychique.

Rappelons que la vie émotionnelle représente le biais choisi par le programme pour permettre au jeune de prendre conscience de la nécessité de l'apprivoisement des forces intérieures. Ce sont ces notions de **force** et d'**intériorité** qui sont ici les plus importantes.

Pour y parvenir, l'enseignant décrira en termes très généraux les principales sources de la vie émotionnelle. Ceci lui permettra de la situer de façon globale à l'intérieur de la « vie psychique » de l'être humain et plus particulièrement à l'intérieur de la « vie affective » où l'émotion constitue une force liée à d'autres forces.

Suggestion de contenu

(Les éléments qui suivent sont destinés à l'enseignant qui aura à les monnayer compte tenu de son auditoire.)

Les émotions sont une composante de la vie intérieure de l'être humain. La connaissance des émotions d'une personne échappe en partie aux autres qui n'en saisissent que les manifestations extérieures observables.

Traditionnellement, les émotions ont souvent été mises en rapport avec le ***coeur****. Celui-ci a longtemps été vu comme le siège des émotions. Cette image traduit à sa façon l'idée d'****intériorité****. En fait la vie émotionnelle fait partie de la vie psychique et plus particulièrement de la vie affective, comme le montrent les diverses sources de la vie émotionnelle.*

Les grandes sources de la vie émotionnelle

La réflexion sur les principales sources de la vie émotionnelle devrait permettre à l'enseignant d'exemplifier la notion de ***vie intérieure*** *et à l'occasion de la dernière source d'approfondir quelque peu la notion de* ***force*** *servant à caractériser l'émotion.*

— Les perceptions des sens

Les perceptions des sens alimentent la vie émotionnelle. Elle y trouve un prolongement ou une résonnance.

Exemples:
- *J'assiste à un accident . . . je suis bouleversé.*
- *Je participe à une fête . . . je deviens de plus en plus joyeux.*
- *Il fait beau, le soleil brille . . . je suis de bonne humeur.*
- *Mon équipe favorite marque un but . . . j'exulte.*

— Les souvenirs

Non seulement les perceptions présentes, mais aussi celles conservées dans la mémoire animent la vie émotionnelle.

Exemples:

- *Je me souviens de mon chien César maintenant mort . . . je deviens triste et mélancolique.*
- *Je me remémore un mauvais « coup » qui m'a été fait par un ami . . . j'éprouve de la rancune.*

— L'imagination

La vie émotionnelle se nourrit aussi des fantaisies de l'imagination.

Exemples:

- *Quand je rêve à mon avenir de musicien . . . je suis tout excité et joyeux des prouesses que j'accomplirai.*
- *Quand j'imagine que mes parents pourraient mourir . . . je suis triste et affligé.*

— Le monde des pulsions, des instincts, des désirs. . .

Il s'agit ici des forces inconscientes, liées à la vie physiologique, forces présentes en nous et sur lesquelles nous avons peu de contrôle. Elles sont innées. Elles constituent les tendances les plus profondes et anciennes de la vie. Elles ont contribué à l'organiser et à la maintenir. Comme grands instincts ou pulsions, on retrouve entre autres l'instinct de conservation ou de survie, l'instinct sexuel, l'instinct de puissance ou d'agression, l'instinct de mort. . . En utilisant le vocabulaire des désirs, il est possible de parler de désirs qui sont à la base de l'émotion: désir de possession, désir d'être aimé, désir de sécurité, désir de puissance, de force. . . Ce monde, c'est celui de la vie affective ou du désir.

Ces notions sont difficiles et abstraites pour le jeune. Ce qui est important, c'est de dire que la vie émotionnelle trouve son aliment dans des forces que nous avons en nous. Elle est « connectée » sur celles-ci.

Exemples:

- *Quand je me sens menacé . . . je réagis violemment.*
- *Quand je me sens aimé, en sécurité . . . je me sens de bonne humeur.*

CONTENU-CLÉ: L'émotion est une force intérieure qui s'enracine dans le corps. Elle fait partie de ma vie affective. Elle trouve sa source dans les perceptions présentes, les souvenirs, l'imagination, le monde des instincts, des pulsions, des désirs.

É /ALUATION FORMATIVE

1- Parmi les mots suivants, souligner dix termes qui désignent des émotions.

Intelligence	Sexe	Bravoure	Épouvante	Réflexion
Colère	Tristesse	Courage	Envie	Sens de l'équilibre
Beauté	Timidité	Haine	Accablement	Laideur
Honte	Impatience	Vérité	Ennui	Méchanceté

2- Illustrer par un dessin ou un exemple la définition suivante de l'émotion: l'émotion est une force intérieure qui s'exprime.

3- Dire si les affirmations suivantes concernant les différents types d'émotions sont vraies ou fausses.

	Vraie	Fausse
a) Il y a plusieurs sortes d'émotions: l'émotion-choc, l'émotion-sentiment, l'émotion agréable, l'émotion désagréable.	_____	_____
b) L'émotion-choc est prévisible et elle est facile à contrôler.	_____	_____
c) L'émotion-sentiment peut être qualifiée de douce et de profonde.	_____	_____
d) L'émotion est agréable quand elle détend et rend heureux.	_____	_____
e) L'émotion désagréable est peu fréquente.	_____	_____

4- **La vie émotionnelle** s'alimente à quatre grandes sources. Pour chacune d'elles, donner un exemple personnel ou inventé.

a) Les perceptions présentes

b) Les souvenirs

c) L'imagination

d) Le monde des pulsions, des instincts

Objectif terminal

SE SENSIBILISER à l'ambivalence des forces intérieures dans sa propre vie émotionnelle.

Activité D: « La couleur de mon coeur »

Objectif intermédiaire

5- DÉCRIRE à grands traits sa propre vie émotionnelle.

Cette activité doit permettre à l'élève d'avoir une vision d'ensemble de sa vie émotionnelle. Pour ce faire, l'enseignant a le choix entre deux types d'activités: un test individuel d'émotivité ou une qualification sommaire en équipe de sa vie émotionnelle.

a) Premier type d'activité: Test d'émotivité sous forme de questionnaire

1er TEMPS: Présentation du questionnaire

L'enseignant présente aux élèves un questionnaire (cf. annexe 13) qui s'inspire, dans ses grandes lignes, des tests qui en caractérologie permettent de mesurer l'émotivité, l'une des grandes composantes, avec l'activité et le retentissement, du caractère humain. (Pour un supplément d'information concernant les tests de caractérologie, cf. R. LeSenne, *Traité de caractérologie générale*, P.U.F., 1945, p. 220-240; ou L. Millet, *Introduction à la caractérologie*, Bordas, 1969, p. 47-62.)

Ce questionnaire n'a aucune prétention scientifique. Il sert de déclencheur pour permettre à l'élève de décrire à grands traits sa propre vie émotionnelle. Il comporte dix séries de questions. Chaque série propose une alternative désignée par les lettres a et b. L'élève devra choisir le volet de l'alternative qui lui correspond habituellement le mieux.

2e TEMPS: Interprétation et utilisation du questionnaire

Les questions de type (a) caractérisent une personne émotive (E). Les questions de type (b) caractérisent une personne non-émotive (N-E). En caractérologie, l'émotivité est définie comme la prédisposition à vibrer plus ou moins intensément à des stimuli. Une prédominance de choix de type (a) indique une prédisposition à une vibration intense, tandis qu'une prédominance de choix de type (b) indique une prédisposition à une vibration plus faible.

Au-delà de cette qualification dichotomique et sommaire, l'élève sera appelé à exemplifier en équipe quelques-uns des choix qu'il aura faits et surtout à qualifier de façon personnelle sa propre émotivité à l'aide de questions comme celles-ci:

— Qu'est-ce que ce questionnaire t'apprend sur ta vie émotive?
— Peux-tu le dire en quelques mots?
— Qu'est-ce que tu en penses?

Il y a ici des possibilités de commentaires qui serviront d'amorce à l'objectif intermédiaire suivant.

b) Deuxième type d'activité: Qualification de sa vie émotionnelle

Cette activité se réalise en groupe de deux (tenir compte des affinités des élèves).

1er TEMPS: Portrait d'une autre personne au point de vue émotionnel

Chaque élève inscrit ou dessine sur une feuille trois réalités qui lui font le plus penser à l'univers émotionnel de son camarade d'activité. Par exemple: un animal, un fruit ou un légume, un objet usuel.

2e TEMPS: Portrait personnel

Chacun des élèves inscrit ou dessine trois réalités qui expriment le mieux selon lui son propre univers émotionnel.

3e TEMPS: Confrontation

À tour de rôle, chacun dit comment il a vu l'autre, au premier temps de l'activité, en expliquant pourquoi il a choisi chacune des trois réalités. L'autre réagit.
— Dans le cas de concordance, possibilité d'approfondissement.
— Dans le cas de discordance, repenser ensemble un portrait cohérent.

4e TEMPS: Tableau final

Seuls, ou en restant deux par deux, au choix des élèves, les élèves complètent la grille présentée dans l'annexe 14, en entourant la dominante qui leur convient. S'il reste du temps, l'enseignant peut demander aux élèves, en faisant appel à leur créativité, d'exprimer dans un dessin synthèse chacune des caractéristiques de leur vie émotionnelle.

Activité E: « Cher Domi »

Objectif intermédiaire

6- DONNER quatre qualificatifs pour caractériser la vie émotionnelle des adolescents.

1er TEMPS: Mise en situation: Lecture ou écoute d'un extrait du journal personnel d'un adolescent

L'annexe 15 donne quelques pages du journal d'un jeune de 14-15 ans. Ces pages reflètent, dans un style propre au journal intime, quelques « états d'âme » d'un jeune adolescent. Le fait qu'il s'agisse d'un garçon ne présuppose pas un choix sexiste. Les émotions sont autant le fait des garçons que des filles. Toutefois, selon les cultures, leurs expressions peuvent être différenciées. Il y a là une piste pédagogique intéressante.

2e TEMPS: Travail d'équipes à partir de questions globales

En équipes de deux ou trois, les élèves commencent à identifier dans l'extrait du journal six émotions et les circonstances qui les provoquent.

Par la suite, ils répondent aux questions suivantes.
— Qu'est-ce que cet extrait de journal nous dit ou nous apprend sur le monde émotionnel des jeunes de 15 ans?
— Est-ce conforme à ce que vous vivez ou est-ce différent?
— À partir de ce texte, y a-t-il moyen de sortir quelques grandes caractéristiques concernant la vie émotionnelle des jeunes de 15 ans?

3e TEMPS: Mise en commun: Les principales caractéristiques de la vie émotionnelle des jeunes de 15 ans

Cette mise en commun devrait permettre de dégager les principales caractéristiques de la vie émotionnelle des jeunes et de façon plus large celles de leur vie affective.

Pour y arriver, l'enseignant peut procéder par la juxtaposition d'informations en provenance des travaux d'équipe (2e temps) et d'informations provenant de travaux de psychologues ou plus prosaïquement de constatations provenant de sa propre expérience avec des adolescents. Il s'agit en fait d'un tandem:
— ce que l'adolescent dit de sa vie émotionnelle;
— ce que les adultes disent de la vie émotionnelle des adolescents.

L'enseignant peut travailler avec les épithètes suivantes: Une vie émotionnelle riche, intense, variée, mouvementée, bouillonnante, questionnante, difficile...

Afin d'alimenter sa réflexion, l'enseignant peut avoir recours aux quelques considérations portant sur l'adolescent et sa vie affective dans le chapitre III du programme.

Activité F: « Ombres et lumières »

Objectif intermédiaire

7- CONSTATER les aspects positifs et négatifs de sa propre vie émotionnelle.

1er TEMPS: Mise en situation: Observation à l'aide d'une grille

L'annexe 16 présente une grille d'observation. L'enseignant en fait remplir les trois premières colonnes. La première colonne identifie quinze émotions. Dans la seconde colonne, l'élève précise une circonstance où l'émotion a été vécue. Enfin dans la troisième colonne, il dit les effets, pour soi et les autres, qui seront produits.

Exemple

Émotions	Circonstances où elle a été ou est vécue	Effets		Qualification des effets	
		Pour soi	Pour l'autre ou les autres	négatif	positif
Dégoût	Dans un restaurant	J'ai eu envie de vomir. Je me suis senti mal, et me suis promis de ne plus jamais revenir.	J'étais seul. Donc pas de conséquence.		
Colère	Chicane avec mon ami Robert	J'ai rougi. J'ai tapé du pied. J'ai perdu mon contrôle. J'ai sacré et lui a crié des bêtises. Je me suis vidé le coeur. . .	Il m'a répondu avec grossièreté et depuis ce temps, il ne veut plus me voir.		
. . .	. . .	. . .	. . .		

2e TEMPS: Qualification du vécu

À la suite de l'énonciation des effets des diverses émotions, l'élève qualifie en termes de positif et de négatif ces effets en utilisant la quatrième colonne de la grille. Il s'agit d'une estimation personnelle et spontanée.

3e TEMPS: Constat et bilan

La quatrième colonne de la grille devrait permettre à l'élève de toucher du doigt l'ambivalence de sa propre vie émotionnelle dans ses effets.

En effet, pour une même émotion, ces effets peuvent être positifs ou négatifs, ou encore les deux à la fois.

Ce constat d'ambivalence et de complexité aura par la suite à être appliqué par l'élève à l'ensemble de sa vie émotionnelle dans un bilan reprenant les acquis de l'unité.

Pour réaliser ce bilan, l'enseignant peut procéder en utilisant un tableau qui permet l'insertion des diverses informations provenant des apprentissages de l'unité. Ces informations devraient recouper les principaux éléments notionnels suggérés par le programme.

Tableau bilan

Mes émotions sont parfois des forces qui m'enrichissent, qui me dynamisent, qui sont agréables. . .	**Mes émotions sont parfois des forces qui m'échappent, qui m'inquiètent, qui me déstabilisent, qui sont désagréables. . .**

Il est évident que le constat et le bilan faits par l'élève restent à un niveau très général et en même temps superficiel. L'enseignant doit être conscient que l'ambivalence et la complexité de la vie émotionnelle s'enracinent dans les tensions fondamentales de la vie psychique où s'opposent agressivité et harmonie, dépendance et autonomie, désir et raison, et plus fondamentalement la vie et la mort.

Ce bilan devrait interpeller l'élève et fournir une toile de fond à la réflexion proprement morale qui va suivre à travers la question: comment gérer cette vie émotionnelle ambivalente et complexe?

CONTENU-CLÉ: La vie émotionnelle est complexe et ambivalente.

Objectif terminal

DÉCRIRE diverses façons de vivre ses émotions.

Activité G: « Le balancier de l'émotivité »

Objectifs intermédiaires

8- IDENTIFIER les deux grands pôles entre lesquels se vivent les émotions.

9- CERNER trois grands facteurs qui influencent les façons de vivre les émotions.

10- FAIRE UN BILAN des principales questions suscitées par les divers apprentissages des deux premières étapes.

1er TEMPS: Mise en situation

L'activité G se situe dans le prolongement du dernier temps de l'activité précédente (activité F). L'enseignant demande aux élèves de répondre par écrit ou oralement de façon libre à la question: quelles sont d'après vous les diverses façons de vivre les émotions?

L'enseignant peut aussi partir de quelques expressions courantes qui servent à nommer des façons de vivre les émotions: « C'est un volcan », « C'est un bloc de glace », « Il est explosif », « C'est un flegmatique », « Les garçons ne pleurent pas », « Il se domine », « Il laisse rien paraître », « Il est fou braque ».

2e TEMPS: Exposé magistral

L'exposé a principalement deux visées. D'abord il aura à faire identifier les deux grands pôles entre lesquels oscillent les diverses façons de vivre l'émotion. Par ailleurs, il devra sensibiliser les élèves aux divers facteurs qui influencent ces façons de vivre l'émotion.

Suggestion de contenu
Diverses façons de vivre l'émotion: le balancier de l'émotivité

Les émotions se vivent avec une intensité plus ou moins forte et elles s'expriment de façon plus ou moins visible. Il est facile d'identifier, parmi ces diverses façons de vivre l'émotion, deux grands pôles.

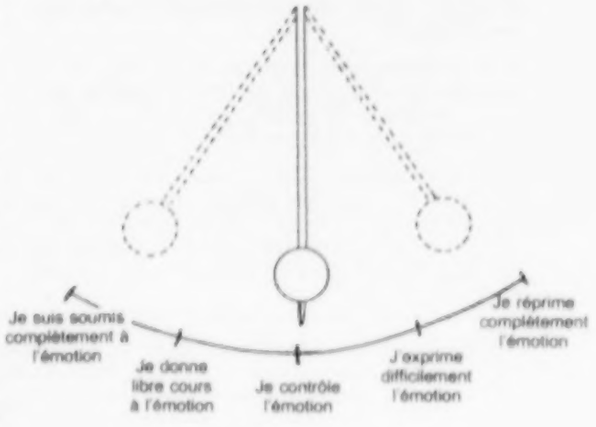
- *D'un côté, il y a le pôle* ***refoulement*** *ou répression de l'émotion. « Je réprime la force émotionnelle; je la garde à l'intérieur de moi; je ne l'exprime pas! »*
- *De l'autre côté, il y a le pôle* ***soumission*** *ou dépendance. « Je me laisse submerger par l'émotion; je n'en suis plus maître; je ne suis pas capable de la retenir ou j'exprime immédiatement par mon corps, mon langage, tout ce que je ressens. . . J'explose. »*

Il est possible de représenter cela en utilisant l'image du balancier.

Au deux extrêmes, il y a la façon soumise et la façon répressive de vivre l'émotion. Entre ces deux pôles, on peut identifier diverses nuances ou intensités:

- *— je donne libre cours à l'émotion tout en étant conscient;*
- *— je contrôle l'émotion dans son expression et ses conséquences;*
- *— j'exprime difficilement l'émotion. . .*

N.B.: *Une autre manière d'illustrer la façon de vivre l'émotion serait d'utiliser la gradation du thermomètre allant du degré 0 de refoulement au degré d'ébullition de la soumission complète.*



Les facteurs qui influencent les façons de vivre les émotions

Il est important d'aller un peu plus loin et de comprendre que les façons de vivre les émotions dépendent de divers facteurs.

Le premier facteur, c'est le **caractère** *de l'individu. Nous vivons les émotions au jour le jour selon les diverses positions du balancier. Toutefois, il y a des constantes, des façons de vivre les émotions, qui reviennent plus souvent et cela à cause de notre plus ou moins grande émotivité caractérielle. L'activité D: « La couleur de mon coeur » a déjà fait prendre conscience de cette réalité. Il est possible de classer les individus selon deux types: émotif (E) et non-émotif (N-E). L'émotif vibre plus intensément à la force émotionnelle et l'exprime ordinairement davantage. Le non-émotif vibre moins intensément et à la limite pas du tout; il exprime aussi beaucoup moins la force émotionnelle.*

Il s'agit là d'un trait de caractère que rendent bien les expressions populaires suggérées dans la mise en situation de la présente activité: « C'est un volcan », « C'est un bloc de glace »...

***N.B.:** D'autres éléments d'information sont donnés dans la présentation du test d'émotivité (cf. Activité D). Si ce test n'a pas été utilisé, il peut l'être ici comme illustration des considérations faites par l'enseignant.*

Le second facteur qui influence le vécu émotionnel, c'est **le milieu socio-culturel** *où l'individu se trouve et dont il dépend.*

On peut partir de quelques exemples bien concrets: on parle de « l'exubérance » méridionale, du « flegme » britannique, du caractère « énigmatique » de l'Oriental... et, du Québécois, on dira qu'il est « sentimental ». Ces qualificatifs, qui, utilisés systématiquement, deviennent des stéréotypes, traduisent cependant la réalité de l'influence du groupe social sur les modalités d'expression des émotions.

Autre exemple: Dans notre culture, l'expression de l'émotion est plus acceptée chez la femme que chez l'homme: « un garçon, ça ne pleure pas », « on le sait bien, c'est une fille ».

De même certains rôles sociaux sont déterminants. On dira « sérieux comme un pape ». Aussi des élèves sont surpris quand certains enseignants, rencontrés en dehors de la classe, se révèlent chaleureux, sympathiques... Ils ont quitté leur rôle.

Dans la sphère religieuse, il est intéressant de constater que le mouvement charismatique chez les catholiques donne une large place à l'expression de l'émotion en réaction à une approche rigoriste sinon méfiante de la vie affective.

De façon très globale, il est possible d'affirmer que la société occidentale traditionnelle a considéré la force émotionnelle et la vie affective de façon plutôt négative. Cette force, à cause de sa complexité et de sa possible intensité, devrait être contrôlée sinon jugulée. Elle serait une « boîte de Pandore » qui une fois ouverte deviendrait absolument incontrôlable.

Toutefois, on peut constater depuis une vingtaine d'années un mouvement de fond qui veut revaloriser cette force. Les écoles psychologiques de type humaniste ont vulgarisé dans les milieux éducatifs diverses approches prônant l'expression authentique de la force émotionnelle (Gestalt, Prodas, Thérapie émotivo-rationnelle...).

Le dernier facteur influençant le vécu émotionnel, ce sont évidemment les **circonstances** *qui le provoquent et l'animent. L'émotion répond toujours à un événement, à quelque chose qui arrive « ici et maintenant ». Cette historicité détermine les modalités d'expression de l'émotion.*

C'est ainsi, par exemple, que dans telle circonstance un individu pourra se laisser aller à une « bonne et sainte colère », qui le défoulera et réglera un problème, alors que dans telle autre, la plus élémentaire prudence l'amènera à refréner sa colère.

Les circonstances sont diverses. Elles peuvent être ordinaires, inhabituelles, limites, humainement inacceptables, simples, complexes, agréables, frustrantes. (Exemplification possible avec l'Activité E, 2e temps.)

3e TEMPS: Bilan et questions

De cet ensemble de considérations sur le caractère contingent des diverses façons de vivre ses émotions, joint au constat d'ambivalence et de complexité sur lequel se terminait la seconde unité, devraient surgir des questions éthiques:

— Sommes-nous esclaves de la force émotionnelle?
— Quelle est la meilleure façon de vivre l'émotion?
— Dépendant des circonstances et de l'émotion, y a-t-il différentes bonnes façons de la vivre?
— Y a-t-il un repère ou une balise pour s'y retrouver afin de vivre humainement l'émotion?

CONTENU-CLÉ: Les émotions se vivent de façons diverses allant du pôle répression au pôle dépendance. Ces diverses modalités sont influencées par le caractère et le milieu socio-culturel de l'individu et aussi par les circonstances. Cette diversité nous pose la question: « Comment vivre de façon humaine la force émotionnelle? ».

ÉVALUATION FORMATIVE

1- Indiquer les pôles extrêmes entre lesquels se vivent les émotions.

_____

_____

_____

2- Nommer trois facteurs qui influencent notre façon de vivre l'émotion.

_____

_____

_____

3- Dans les cinq questions qui suivent, identifier les deux questions qui nous permettront de poursuivre directement notre réflexion morale.

a) Quel est le rôle de l'émotion?

b) Quelle est la meilleure façon de vivre l'émotion?

c) Quelle différence y a-t-il entre l'émotion-sentiment et l'émotion-choc?

d) Y a-t-il un repère ou une balise pour s'y retrouver afin de vivre humainement l'émotion?

e) L'émotion définit-elle uniquement les pulsions?

Objectif terminal

EXPLIQUER dans ses propres mots comment le critère d'apprivoisement des forces intérieures permet d'aménager la vie émotionnelle.

Activité H: « Le charmeur de serpent »

Objectifs intermédiaires

11- RÉPONDRE dans ses propres mots à la question: qu'est-ce qu'apprivoiser la force émotionnelle?

12- NOMMER les deux instruments de l'apprivoisement de la force émotionnelle.

1er TEMPS: Mise en situation: Commentaires sur un dessin

L'enseignant distribue à chaque élève une copie du dessin qui a servi à illustrer le module (annexe 17). Il s'assure d'abord de la bonne compréhension du dessin (un homme jouant de la flûte pour charmer un serpent).

Il demande aux élèves quels commentaires en rapport avec la vie émotionnelle leur inspire ce dessin. Par la suite, l'enseignant fait une mise en commun qui devrait permettre d'expliciter de façon générale la signification du serpent et celle de l'homme à la flûte. Il s'agit d'une explication de type poétique qui veut sensibiliser à une réalité et non la fonder.

Suggestion de contenu

Le serpent représente le monde des émotions. Comme le serpent, cet univers est difficile à saisir, imprévisible, ondoyant, attirant et en même temps épeurant. . . (cf. la notion de sauvage). Dans l'imaginaire occidental, le serpent est avant tout un symbole négatif, qu'il faut dépasser, car le monde des émotions est aussi une réalité riche, dynamique, essentielle pour l'être humain. Ce que le serpent représente, c'est l'ambivalence du monde émotionnel (rappel du contenu-clé de la deuxième unité du module).

L'homme à la flûte enseigne que l'univers de l'émotion peut être « charmé ». La force émotionnelle est une réalité à vivre et à respecter. Pour cela, il faut la connaître, la domestiquer, la canaliser. Il faut savoir en assumer la richesse en l'apprivoisant.

Au fond, ce dessin synthétise et symbolise le double défi énoncé par le programme: celui de la promotion et de la canalisation de la force émotionnelle.

2e TEMPS: Travail en équipes: La façon de vivre une émotion

Pour rendre concrète la recherche, l'enseignant présente six séries de situations suscitant des émotions désagréables (cf. annexe 18, liste des situations). Chacune des émotions est vécue de deux façons différentes.

Exemple

1- François vient d'apprendre qu'il n'a qu'une note de 30 pour cent dans un examen de mathématiques qu'il a longuement préparé. Il est déçu et furieux. Il proclame à qui veut l'entendre que c'est bien fini de passer les veillées à étudier et que tous les professeurs sont des incompétents et des « chiens ».

2- Laura vient d'apprendre aussi qu'elle a une note basse. Elle est très déçue. Après un moment de désarroi sinon de panique qui la mène au bord des larmes, elle décide d'aller voir son professeur de mathématiques pour se faire expliquer le pourquoi de son échec.

Seuls ou en équipes, les élèves ont à indiquer la façon de vivre l'émotion qui leur semble aller le plus dans le sens de l'apprivoisement; ils doivent expliquer leur choix.

N.B.: Les éléments fournis par la mise en situation, notamment l'utilisation des mots « charmés » et « apprivoisés », sont suffisants pour faire l'exercice. Celui-ci porte uniquement sur des émotions désagréables, type d'émotions qui à cause de ses conséquences négatives fait encore mieux ressortir la nécessité de l'apprivoisement. L'enseignant peut modifier ou compléter la liste fournie.

3e TEMPS: Entretien dirigé: Recherche d'une réponse à la question: Qu'est-ce qu'apprivoiser la force émotionnelle?

Les situations comme telles et les justifications apportées par les élèves à leur choix devraient fournir assez de matériaux pour permettre, sous forme d'entretien dirigé, l'approfondissement de la question: « qu'est-ce qu'apprivoiser la force émotionnelle? ».

Suggestion de contenu
— Qu'est-ce qu'apprivoiser?

On utilise le verbe ordinairement en parlant d'un animal. Globalement, apprivoiser un animal, c'est rendre possible la **coexistence** *avec lui. C'est rendre son comportement, qui est « sauvage », compatible avec les humains, sans étouffer son être et sa vitalité. Au sens où le mot est utilisé ici, un animal esclave ne serait pas un animal apprivoisé. L'apprivoisement tel qu'il est entendu ici débouche sur un rapport privilégié (cf. le sens donné au mot apprivoisement dans le dialogue entre le Petit Prince et le Renard dans* Le Petit Prince *de Saint-Exupéry).*

Par analogie, apprivoiser la force ***émotionnelle****, c'est être capable de coexister avec elle, la rendre prévisible, s'en faire une alliée, sinon une amie. Dans le quotidien de la vie et de façon ordinaire, c'est adopter une attitude d'équilibre qui permet de canaliser cette force sans la refouler, ni l'étouffer, de telle sorte que ses effets négatifs soient amoindris et ses effets positifs accrus. Par rapport à l'image du balancier, l'apprivoisement valorise souvent la position médiane. Toutefois, apprivoiser ne veut pas dire automatiquement prendre cette position. Cela dépend des circonstances.*

L'apprivoisement des forces intérieures n'intervient pas dans l'absolu: il a à s'adapter aux circonstances particulières. Il doit tenir compte de la réalité dans laquelle il s'insère. Ainsi, quelquefois, une bonne colère peut avoir des conséquences positives. Dans certaines expériences (rupture amoureuse, mort d'un être cher. . .), se laisser aller à la force émotionnelle est souhaitable et normal. De même, il est des cas où il faut faire taire cette force. Tout ceci veut dire que selon les circonstances, comme on l'a déjà mentionné dans la problématique, l'apprivoisement peut se vivre différemment.

Ce qui va guider l'individu, c'est la prise en compte de sa réalisation comme humain. L'apprivoisement devient alors un ***critère moral****.*

C'est le sens de la définition retenue par le programme.

4e TEMPS: Exposé magistral: Les deux instruments de l'apprivoisement

À la suite de cette définition, il suffit simplement de mentionner les deux outils qui vont permettre de réaliser l'apprivoisement de la force émotionnelle, soit la réflexion et la volonté.

Pour bien les situer, l'enseignant peut reprendre une ou deux situations « apprivoisées » de la liste (cf. annexe 18) et montrer globalement comment les deux instruments s'y manifestent.

Une autre façon de procéder serait de reprendre l'analogie de l'apprivoisement d'un animal. Un apprivoisement réussi exige réflexion et volonté. Il faut d'abord connaître l'animal, réfléchir pour trouver les meilleures stratégies afin de l'approcher et tenir compte de l'environnement. . . Par ailleurs, l'apprivoisement est une oeuvre de longue haleine qui exige des soins répétés, du temps et de la constance. . .

CONTENU-CLÉ: Qu'est-ce qu'apprivoiser la force émotionnelle? C'est utiliser à bon escient la force émotionnelle pour se réaliser comme humain, en tenant compte du réel et des circonstances, à la lumière de la raison. La réflexion et la volonté sont les instruments indispensables de l'apprivoisement de la vie émotionnelle.

Activité I: « Réfléchir avant d'agir »

Objectif intermédiaire

13- DÉCRIRE la réflexion comme instrument de l'apprivoisement de la force émotionnelle.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant peut partir d'une comparaison succincte et exemplifiée entre le comportement animal et le comportement humain (cf. l'oiseau qui construit son nid, l'ouvrier de la construction qui bâtit une maison). Dans le cas de l'animal, il s'agit d'un comportement **instinctif** qui demeure inconscient et automatique. Dans le cas de l'être humain, il s'agit d'un comportement **réfléchi**, c'est-à-dire que l'être humain a la possibilité de connaître ce qui se passe autour de lui et en lui et de juger des effets de son propre comportement sur les autres et sur l'environnement. L'être humain voit ce qu'il fait et est capable de se voir agir (sens premier du mot: il se voit comme dans un miroir). Ceci suppose donc qu'il a la possibilité de se prendre en charge.

Une autre possibilité de mise en situation, c'est d'utiliser des proverbes et maximes qui reconnaissent le rôle primordial de la réflexion humaine.
Exemple: Il faut réfléchir avant d'agir.
Il faut tourner sept fois la langue dans sa bouche avant de parler.

2e TEMPS: Exposé magistral: La réflexion appliquée au monde émotionnel

L'enseignant pose la question: « Concrètement, qu'est-ce que ça veut dire user de réflexion pour apprivoiser la force émotionnelle? »

Suggestion de contenu

User de réflexion pour apprivoiser la force émotionnelle,

- *c'est d'abord discerner les conséquences positives et négatives pour soi et pour les autres de la façon dont l'émotion est vécue ou peut être vécue;*
- *c'est connaître l'intensité habituelle de sa réaction émotionnelle;*
- *c'est prendre conscience de l'enracinement socio-culturel de la façon d'exprimer ses émotions;*
- *c'est être capable de faire un rapport entre d'une part l'émotion et d'autre part l'événement ou les circonstances qui l'ont déclenchée. . .*

***N.B.**: Chacun de ces éléments de réponses a été présenté et expérimenté à un moment ou l'autre du module. Il s'agit ici simplement d'en faire une synthèse.*

Activité J: « Avoir de la volonté »

Objectif intermédiaire

14- DÉCRIRE la volonté comme instrument de l'apprivoisement de la force émotionnelle.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant peut demander aux élèves de faire des phrases avec le mot « volonté » et d'énoncer des expressions courantes où l'on utilise le mot volonté. Il peut encore présenter des définitions de la notion de volonté ou faire raconter aux élèves des actes qui selon eux demandent ou ont demandé de la volonté.

2e TEMPS: Exposé magistral: La volonté

Suggestion de contenu

Il n'est pas facile de définir la volonté. Sa nature exacte échappe à l'analyse. La volonté est l'aptitude ou la capacité qu'a l'être humain d'actualiser et de réaliser ses intentions. Elle réside dans le passage de l'intention à l'action et aussi dans la réalisation de l'action. Elle précède l'action: elle est alors capacité de prendre des décisions, de faire des choix; elle accompagne l'action: elle est alors détermination, constance dans l'action.

Selon le schéma classique, l'exercice de la volonté suppose les étapes suivantes: la conception du projet, la délibération, la décision, l'exécution, avec un fort accent sur la délibération. Volonté et raison sont, suivant cette interprétation, étroitement associées. Elles donnent à l'être humain la capacité d'organiser, de canaliser, de gérer ses pulsions et émotions, pour les mettre au service de la réalisation d'un acte conscient et réfléchi. C'est dire que, dans le schéma classique, l'action volontaire résulte de la synthèse de la réflexion intense et du contrôle de soi en fonction de cette réflexion.

Une autre interprétation conteste l'importance de la délibération dans l'action volontaire. Selon cette façon de voir, la volonté serait l'expression de la personnalité dans sa totalité et l'action volontaire résulterait à la fois de la motivation inconsciente, de l'éducation sociale, de l'apprentissage et de l'intelligence. À l'origine des conduites humaines, il n'y aurait pas seulement une seule cause mais un ensemble indissociable de facteurs, conscients et inconscients, physiologiques, intellectuels, affectifs, sociaux, qui sont en interaction.

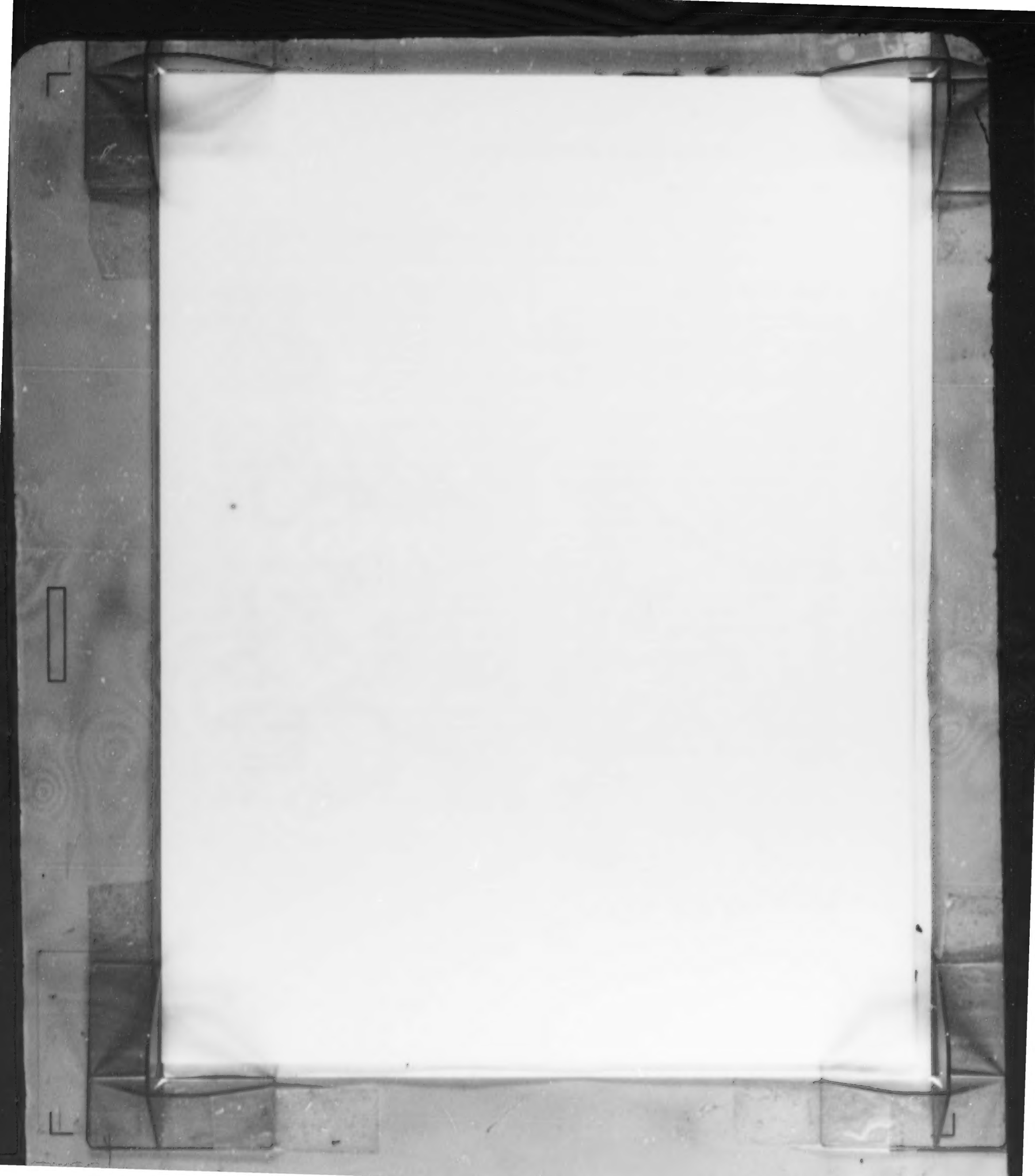
Le schéma classique a tendance à considérer la volonté comme une force réfléchie qui s'impose aux pulsions et aux émotions. La seconde interprétation la présente plutôt comme une recherche d'équilibre entre la poussée du dynamisme instinctif et les motifs dictés par la raison. Il n'est pas facile de choisir entre ces deux conceptions. Pour ce faire, on peut se poser la question suivante: quand il y a un choix à faire entre diverses éventualités également tentantes, qu'est-ce qui fait que le sujet penche d'un côté plutôt que de l'autre? Est-ce toujours et seulement la raison?

Certains moralistes distinguent entre la « force de volonté » et la « bonne volonté ». L'être humain agit par « bonne volonté » lorsque l'agir moral se réalise de façon aisée, sans heurt ni tiraillement entre la raison, d'une part, et l'intuition ou l'émotion, d'autre part. La « force de volonté » intervient lorsque l'agir moral implique une résistance aux pressions extérieures ou aux inclinations intérieures.

3e TEMPS: Rédaction d'une page de journal personnel

L'enseignant demande ensuite aux élèves de raconter une situation qu'ils ont vécue et dans laquelle ils ont fait preuve de réflexion et de volonté dans l'expression d'une émotion. Il leur demande de préciser sur quel objet, sur quel aspect de leur vie émotionnelle se sont exercées la réflexion et la volonté, quel élément de comportement ils ont été amenés à modifier.

L'enseignant peut ensuite demander à quelques élèves volontaires de lire leur page de journal et il peut conclure en déterminant l'objet de l'apprivoisement réfléchi et volontaire, soit, au sens le plus large, les forces intérieures. La réflexion et la volonté assurent à l'être humain la prise en charge de l'ensemble de ses forces intérieures (le désir, les pulsions, les instincts, les émotions...).



ÉVALUATION FORMATIVE

1- Parmi les trois réponses suivantes, identifie celle qui répond le plus complètement à la question: Qu'est-ce qu'apprivoiser la force émotionnelle?

a) C'est maintenir tout le temps l'équilibre entre les émotions agréables et les émotions désagréables.

b) C'est, en fonction des circonstances et en utilisant la raison, de vivre sa vie émotionnelle le plus authentiquement possible.

c) C'est canaliser la force intérieure.

2- Applique aux deux situations suivantes le critère d'apprivoisement des forces intérieures régulateur de la vie émotionnelle.

a) Je crois qu'André m'a volé un stylo reçu lors de mon anniversaire. Comment réagir dans le sens de l'apprivoisement?

_____

_____

_____

b) Lors d'une mise en échec, je reçois un mauvais coup d'un adversaire. L'arbitre ne dit rien. Comment vais-je réagir dans le sens de l'apprivoisement?

_____

_____

_____

3- Dans la liste de mots qui suit, identifie les deux instruments de l'apprivoisement.

Intelligence	_____	Beauté	_____	Recherche	_____
Coeur	_____	Volonté	_____	Mémoire	_____
Réflexion	_____	Intuition	_____	Enthousiasme	_____

4- Nomme deux façons d'utiliser la réflexion pour apprivoiser la force émotionnelle.

1. _____

_____

2. _____

_____

5- Définis dans tes propres mots ce que veut dire le terme volonté.

_____

_____

_____

_____

Objectif terminal

APPLIQUER le critère d'apprivoisement des forces intérieures à une situation qui fait problème ou dans une activité concrète.

Activité K: « Dilemme »

Objectif intermédiaire

15- APPLIQUER à un dilemme moral le critère d'apprivoisement.

1er TEMPS: Présentation du dilemme

Dilemme de l'amour trompé

Louise sort avec Pierre depuis 6 mois et elle en est très amoureuse. Or depuis 2 mois, le comportement de Pierre à son égard a beaucoup changé. Elle en a appris la cause récemment en découvrant une lettre. Pierre sort aussi avec une autre fille. Louise a peur de soulever le problème. Elle craint que, mis devant les faits, Pierre ne la quitte. Elle s'efforce de faire comme si de rien n'était. Elle se force même à être plus gentille, plus prévenante qu'avant. « Comme ça, se dit-elle, Pierre se sentira tellement coupable à l'idée de me quitter qu'il n'osera pas. » Mais elle n'en peut plus de jalousie. Elle est souvent triste et déprimée. Elle ne sait pas trop comment se sortir de cette situation: si elle exprime ses émotions, il y a de grandes chances pour que Pierre la quitte parce qu'il semble tenir davantage à l'autre fille; d'autre part le refoulement de ses sentiments la rend malheureuse et est cause d'une situation fausse et hypocrite.

Que devrait faire Louise? Devrait-elle déclarer sa jalousie et risquer de perdre Pierre? Devrait-elle continuer à se taire en se disant que Pierre finira bien par quitter l'autre, même si la situation actuelle lui fait mal?

2e TEMPS: Plénière

Les élèves discutent des solutions possibles au dilemme. Chacun retient la solution qui lui semble le mieux tenir compte du critère d'apprivoisement. L'enseignant se garde bien d'imposer une solution. Il montre au contraire la difficulté des situations de la vie réelle, qui s'accommodent souvent mal des solutions abstraites et scolaires. Si le critère d'apprivoisement est un principe commode, il n'en reste pas moins que la vie émotionnelle est compliquée et que nous nous laissons souvent submerger par elle, avec les conséquences négatives que cela comporte. Le critère d'apprivoisement n'agit pas de façon magique. Il faut être réaliste. Cela demande maîtrise de soi, et détermination, et souplesse.

Activité L: « Technique d'apprivoisement »

Objectif intermédiaire

16- PRENDRE CONSCIENCE d'une technique facilitant l'apprivoisement de la force émotionnelle.

Le programme suggère deux techniques d'apprivoisement, soit celle du message « Je » et celle de l'intervention sur les idées non réalistes (la méthode émotivo-rationnelle). Le guide pédagogique développe quelque peu la première et donne des indications bibliographiques pour la seconde.

Première technique: Le message « Je »

Cette technique a été mise au point et diffusée par le psychologue Thomas Gordon. Elle fait appel aux deux instruments de l'apprivoisement: la réflexion et la volonté.

1er TEMPS: Présentation de la technique par l'enseignant

Suggestion de contenu

La technique du message « Je », mise au point par l'américain Thomas Gordon, est un instrument utile pour l'apprivoisement de la vie émotionnelle.

Dans une situation d'interaction conflictuelle, l'être humain est souvent porté à renvoyer à l'autre le problème qui se pose. Dans ce cas, la force émotive est orientée contre l'autre. C'est la réaction en terme de « Tu » qui fait que l'autre se sent agressé, critiqué, ce qui renforce le conflit.

La technique du message « Je » veut désamorcer le conflit en faisant intervenir une introspection et une analyse de situation. Lorsque se présente une situation conflictuelle qui fait réagir émotivement, il s'agit d'exprimer à l'autre verbalement l'émotion ressentie en se l'appropriant par l'utilisation du « Je ». C'est la réaction en terme de « Je ».

- *La formulation du message « Je »*

La formulation du message « Je » se fait selon certaines règles. Trois éléments doivent toujours être présents.

— *Le fait qui pose problème et provoque des émotions (l'énoncé du fait commence surtout par « quand »).*
— *L'effet concret du fait sur la personne.*
— *Les émotions ou sentiments éveillés.*

L'enseignant peut reprendre l'un des exemples pour bien faire comprendre chacun des trois éléments.

1. *« Quand le système de son joue comme ça. . . ». C'est le fait perturbateur qui provoque une réaction émotive. Le volume du système de son est très élevé. Les bons messages « JE » doivent commencer par QUAND.*

- **Exemplification**

Situation qui cause un problème	Message TU	Message JE
René, mon frère, a ouvert son système de son au maximum et m'empêche de travailler dans ma chambre.	« Maudit sans dessein, veux-tu baisser ton stéréo? Peux-tu penser aux autres des fois? »	« Quand le système joue comme ça, je ne peux plus me concentrer et ça me met en rage. »
Mon ami André n'a pas remarqué ma nouvelle robe.	« Ben, voyons, t'es pas réveillé aujourd'hui. . . Tu t'occupes plus de moi. . . T'as pas vu que j'avais une nouvelle robe? »	« Tu n'as pas remarqué que j'avais une nouvelle robe. Je pense que tu ne penses pas à moi et ça me fait de la peine. »
Ma mère me demande de faire encore une fois la vaisselle.		« Tu me demandes encore de faire la vaisselle. Je ne pourrai pas écouter le début de la partie de hockey. Je me sens incompris et exploité. »

2. *« Je ne peux plus me concentrer. » C'est l'effet tangible. Il y a tant de bruit qu'il est impossible de s'abstraire et de faire du travail intellectuel. L'effet tangible est assez difficile à cerner par le jeune dans une situation, aussi l'enseignant se doit d'insister sur cet élément.*

3. *« Ça me met en rage ». C'est l'émotion (ici une émotion-choc) éveillée par la prise de conscience de l'effet tangible.*

La séquence du message JE est donc celle-ci:

Fait perturbateur ou Comportement	*Effet concret sur la personne*	*Émotion ou sentiment déclenché*

- *Le rôle du message « Je »*

Le message « Je » fait appel à la raison en demandant à l'individu d'effectuer une analyse de situation afin de déterminer le fait qui cause problème et les effets qu'il provoque. Il exige une certaine capacité d'introspection pour nommer les différents éléments qui constitueront le message.

De ce fait, la technique du message « Je » permet l'apprivoisement de l'émotion, elle en respecte la richesse mais en même temps la canalise en exigeant un temps de réflexion et un temps d'énonciation auxquels préside la volonté.

Référence bibliographique

Pour un contenu plus élaboré, voir GORDON, T., Enseignants efficaces, Ed. du Jour, 1979, p. 178-208.

2e TEMPS: Exercices

L'enseignant peut commencer par proposer aux élèves de composer des messages « Je » en s'exerçant sur un certain nombre de situations fictives. Ceci peut se faire par équipe.

Par la suite, les élèves sont invités à pratiquer dans la « vraie vie » (chez eux, à l'école, dans leurs loisirs...) cette technique. Il serait bon qu'à la période suivante les élèves qui ont mis en pratique effectivement la technique procèdent à une évaluation de leur expérience.

Seconde technique: La méthode émotivo-rationnelle
(intervention sur les idées non réalistes)

En se basant sur les réflexions des penseurs de l'Antiquité, notamment du stoïcisme, le psychologue A. Ellis a mis au point la thérapie émotivo-rationnelle. Lucien Auger a vulgarisé pour le Québec cette approche.

Partant du constat que toutes les émotions sont causées par les idées, les croyances, les interprétations de la personne à l'occasion de n'importe quel événement, elle propose d'intervenir sur cet ensemble de causes. Plus précisément, l'intervention doit se faire sur les pensées, les croyances qui sont fausses ou douteuses (« les idées non réalistes ») parce qu'elles sont à l'origine d'émotions désagréables.

Il s'agit donc d'un travail de réflexion, d'interrogation et de discernement, mettant en jeu les deux

Grille proposée

Fait perturbateur	Effet tangible qu'il provoquerait	Émotion ou sentiment qu'il susciterait	Formulation du message JE
Tu reçois une note basse à un examen de mathématiques où tu as travaillé très fort.			
Ton meilleur ami refuse de te rendre un service.			
Ton frère et ta soeur se disputent et tu as déjà mal à la tête.			
Tu écoutes un programme à la télé et ta soeur tourne le bouton pour un autre poste.			
Tu reçois un livre que tu as prêté, il est brisé.			
Etc.			

instruments de l'apprivoisement: la raison et la volonté. C'est à ce titre que cette méthode est proposée ici.

Références bibliographiques

L. Auger a publié sous forme de cahier d'activités une série d'exercices qui permet de s'initier à la démarche émotivo-rationnelle.

AUGER, L., *Changer, Une psychothérapie à la maison* (cf. surtout le chapitre 2: Les émotions).
CIM
5055, avenue Gatineau
MONTRÉAL, Québec
H3V 1E4 Tél.: (514) 735-6595

Voir aussi *S'aider soi-même*, Éditions de l'homme, 1974.
Vaincre ses peurs, Éditions de l'homme, 1977.

Module 3.3

MOI, UN ÊTRE QUI CHERCHE

INTRODUCTION

Ce module, intitulé « Moi, un être qui cherche », a pour objectifs généraux, à partir d'une réflexion sur les modèles de vie, d'aider l'élève à comprendre la nécessité d'une pensée critique pour l'émergence du sens dans la vie et à prendre conscience de l'influence de différents modèles de vie dans la structuration de sa vision personnelle des choses. La question de l'organisation de la vie autour d'un sens peut sembler abstraite à un élève de 3e secondaire. Cependant, il dispose déjà d'une connaissance implicite et diffuse des modèles de vie. Ainsi, il se réfère à des héros imaginaires ou à des personnes, dans la famille, à l'école, et il s'attache à les imiter par identification. Il s'agit donc de partir de cette présence concrète des modèles dans sa vie pour lui fournir l'occasion de réfléchir sur les différentes attitudes qui peuvent être adoptées face aux modèles de vie.

Après avoir présenté les grandes attitudes possibles face aux modèles de vie, ce module aborde la question de la nécessité de développer une pensée critique pour permettre l'émergence du sens dans sa vie. Pour être autonome et responsable, l'élève doit prendre conscience du fait qu'il ne peut se contenter de répéter passivement ce que les autres font et disent, pas plus qu'il n'a à rejeter systématiquement leur apport. Dans la construction de son être, chacun a besoin de l'apport des autres, à la condition de le soumettre à une critique constructive. L'émergence d'un sens dans la vie dépend de l'exercice de la pensée critique, laquelle demande à la fois recherche de la vérité, lucidité et créativité.

L'adolescence est le temps où le jeune construit son identité personnelle en dehors des premiers modèles familiaux. L'adolescent est en recherche de nouveaux modèles de vie. D'où le succès des idoles et des vedettes auprès des jeunes. Les jeunes sont aussi ouverts à l'aventure et aux expériences nouvelles. Ils se cherchent et cette recherche peut être mise à profit pour y greffer la problématique morale du sens. Les jeunes ont besoin d'être « outillés » afin de développer une attitude lucide et critique face aux multiples séductions qui s'exercent sur eux. Ils doivent apprendre à exercer leur faculté d'analyse, de distanciation, de créativité pour distinguer les vrais des faux modèles.

La question des modèles de vie est une question sensible, à propos de laquelle l'enseignant doit agir avec tact et neutralité, en faisant le point sur ses propres valeurs et modèles pour éviter toute exploitation endoctrinante. Tout le monde a sa petite idée sur la manière dont les autres devraient mener leur vie. Face à des adolescents qui sont disponibles, il peut être tentant de jouer au gourou! Une telle attitude aboutit à une situation de dépendance, qui bloque la voie à l'autonomie personnelle. Même si l'apprentissage de l'autonomie est angoissant et périlleux, n'est-il pas préférable à une conduite passive et dépendante, à la répétition des mots d'ordre et des attitudes des autres? L'école se doit d'aider les jeunes à devenir des êtres éclairés et responsables, capables d'énoncer une opinion informée, cohérente et personnelle. Ceci suppose, de la part de l'enseignant, une intervention qui favorise la structuration du jugement, la capacité de justifier le choix de ses valeurs, de ses modèles de vie.

Bibliographie

Dichter, Ernest, *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod, 1965.

Linton, Ralph, *Motivations et comportement humain*, Paris, Publi-Union, 1972.

Saint-Arnaud, Yves, *Les racines du bonheur*, Paris, Denoël, 1976.

Tordjman, Gilbert, *La personne humaine*, Montréal, Éditions de l'homme, 1978.

Filmographie

Le rat de maison et le rat des champs, Film d'animation, O.N.F., Evelyn Lambert, 5 min 25 s, 106C 0380004.

MODULE 3.3: MOI, UN ÊTRE QUI CHERCHE **TEMPS: 10 heures**

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE MODULE

(c) À partir d'une réflexion sur les modèles de vie, COMPRENDRE la nécessité d'une pensée critique pour permettre l'émergence du sens dans sa vie.

(a) À partir d'une réflexion sur les modèles de vie, PRENDRE CONSCIENCE de l'influence de différents modèles de vie dans la structuration de sa vision personnelle des choses.

OBJECTIFS TERMINAUX

1- EXPLIQUER le rôle des modèles de vie pour le développement de l'être humain.

2- DÉGAGER l'influence des modèles de vie dans son propre vécu.

3- DÉGAGER les grandes attitudes possibles face aux modèles de vie.

4- EXPLIQUER la nécessité d'une pensée critique pour l'émergence d'une vision personnelle des choses.

5- ANALYSER l'impact de certaines sollicitations socio-culturelles sur la structuration d'une vision personnelle des choses.

UNITÉ 3.3.1: Le rôle des modèles de vie — **TEMPS: 2 heures**

OBJECTIF TERMINAL: EXPLIQUER le rôle des modèles de vie pour le développement de l'être humain.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité A: « Super-héros » (cf. fiche 49)	
1- PRENDRE CONSCIENCE de la présence des modèles de vie dans son existence.	1er temps: Mise en situation: Dresser une liste de quelques modèles de vie contemporains	Participation à l'activité
	2e temps: Recherche: Qu'est-ce qui fait que quelqu'un devient un héros ou un modèle de vie?	Réalisation de la recherche
2- DÉFINIR en ses mots le concept de modèle de vie.	3e temps: Exposé magistral: Définition du concept de modèle de vie	Définir en ses mots le concept de modèle de vie
	Activité B: « Heureux qui comme Ulysse. . . » (cf. fiche 50)	
	1er temps: Mise en situation: Brève présentation d'Ulysse	
3- DRESSER une typologie des modèles de vie.	2e temps: Exposé magistral ou Travail en équipes: Typologie des modèles de vie	Présenter une typologie des modèles de vie
4- DÉFINIR les principaux rôles des modèles de vie.	3e temps: Discussion dirigée: À quoi servent les modèles de vie?	Expliquer deux rôles des modèles de vie Cf. fiche 51 Évaluation formative

UNITÉ 3.3.2: Les modèles de vie de l'élève — **TEMPS: 1 heure**

OBJECTIF TERMINAL: DÉGAGER l'influence des modèles de vie dans son propre vécu.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
5- DÉCRIRE dans ses grandes phases l'histoire des modèles dans sa vie.	**Activité C:** « Mon meilleur » (cf. fiche 52) 1er temps: Mise en situation 2e temps: Grille à remplir: « Les modèles de vie qui ont marqué mon existence »	Compléter la grille
6- PRENDRE CONSCIENCE de l'influence des modèles de vie sur sa façon de vivre et de penser.	3e temps: Rédaction d'un texte: « Le modèle de vie qui m'a le plus marqué »	Participation à l'activité
	4e temps: Grille à remplir: « L'apport de mes modèles de vie »	Compléter la grille
7- PRENDRE CONSCIENCE de la nécessité des modèles de vie dans son existence.	5e temps: Rétroaction: La nécessité des modèles de vie	Participation à l'activité

UNITÉ 3.3.3: Typologie des attitudes face aux modèles de vie — **TEMPS: 3 heures**

OBJECTIF TERMINAL: DÉGAGER les grandes attitudes possibles face aux modèles de vie.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité D: « Reflet, rejet, projet » (cf. fiche 53)	
8- DRESSER une typologie en trois pôles des modèles de vie.	1er temps: Mise en situation	Nommer les trois pôles de la typologie
9- DÉFINIR le pôle « reflet » face aux modèles de vie.	2e temps: Travail en équipes et mise en commun: Définition du pôle « reflet » et de trois attitudes correspondant à ce pôle	Définir en ses mots le pôle « reflet » des modèles de vie
10- DÉFINIR le pôle « rejet » face aux modèles de vie.	3e temps: Exposé magistral: Définition du pôle « rejet » et de trois attitudes correspondant à ce pôle	Définir en ses mots le pôle « rejet » des modèles de vie
11- DÉFINIR deux attitudes correspondant au pôle « projet » face aux modèles de vie.	4e temps: Cercle magique et synthèse: Définition du pôle « projet » et de deux attitudes correspondant à ce pôle	Définir en ses mots le pôle « projet » des modèles de vie Nommer deux attitudes correspondant au pôle « projet »
12- ILLUSTRER les trois pôles.	5e temps: Travail en équipes et mise en commun: Illustration écrite des trois pôles	Participation à l'activité Cf. fiche 53 Évaluation formative
	Activité E: « Que faire? » (cf. fiche 54)	
13- RÉAGIR à la diversité des attitudes possibles face aux modèles de vie.	1er temps: Mise en situation	
	2e temps: Tableau à compléter en plénière: Les conséquences résultant de chacun des pôles	Rédaction du tableau
	3e temps: Plénière: Réponse à la question: Pensez-vous que l'un des pôles d'attitudes permet à l'individu, plus que les deux autres, de se donner une vision personnelle des choses?	Participation à l'activité

UNITÉ 3.3.4: La pensée critique et l'émergence d'une vision personnelle des choses — **TEMPS: 3 heures**

OBJECTIF TERMINAL: EXPLIQUER la nécessité d'une pensée critique pour l'émergence d'une vision personnelle des choses.

Étape de la démarche ◇

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité F: « Être critique » (cf. fiche 55)	
14- À partir de quelques phrases, DÉGAGER les conclusions qui s'imposent face à l'influence des modèles de vie sur le développement personnel.	1er temps: Mise en situation: Discussion dirigée à partir de phrases: Que nous disent ces phrases?	Participation à l'activité
15- DÉFINIR ce qu'est une pensée critique. 16- IDENTIFIER les principales conditions de l'exercice de la pensée critique.	2e temps: Exposé magistral: La nécessité de la pensée critique face aux modèles de vie; définition de la pensée critique; les principales conditions de l'exercice de la pensée critique	Dire ce qu'il faut entendre par pensée critique Nommer les principales conditions de l'exercice de la pensée critique
	3e temps: Exercices de recherche de la vérité, de lucidité et de créativité	Participation à l'activité
	Activité G: « Le revers de la médaille » (cf. fiche 56)	
17- APPLIQUER sa pensée critique à l'influence exercée par l'un ou l'autre de ses modèles de vie.	1er temps: Mise en situation	
	2e temps: Grille à remplir: Discernement des qualités et des défauts de ses modèles de vie	Réaliser l'exercice Remplir le tableau Cf. fiche 57 Évaluation formative
	3e temps: Grille à remplir: Critique de ses modèles de vie	

UNITÉ 3.3.5: Le « modelling » (ou façonnement des esprits) contemporain — **TEMPS: 1 heure**

OBJECTIF TERMINAL: ANALYSER l'impact de certaines sollicitations socioculturelles sur la structuration d'une vision personnelle des choses.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
18- EXERCER sa pensée critique sur une des manifestations du « modelling » contemporain.	**Activité H:** « Colloque » (cf. fiche 58) 1er temps: Mise en situation 2e temps: Organisation de l'activité 3e temps: Panel 4e temps: Retour sur l'activité	Participation à l'activité

Objectif terminal

EXPLIQUER le rôle des modèles de vie pour le développement de l'être humain.

Activité A: « Super-héros »

Objectifs intermédiaires

1- PRENDRE CONSCIENCE de la présence des modèles de vie dans son existence.

2- DÉFINIR en ses mots le concept de modèle de vie.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant peut amorcer cette activité en amenant les élèves à constater, de façon globale, la présence de modèles de vie dans leur vie personnelle. Il peut, par exemple, leur poser les questions suivantes: Est-ce qu'il y a des personnes ou des personnages qui vous influencent dans la façon de conduire votre vie? Comment s'exerce leur influence?

Par la suite, l'enseignant dresse avec les élèves une liste de cinq modèles de vie par domaine social (sport, musique, science, technique, politique, art, religion. . .). Cette partie de l'activité peut aussi se faire en équipe, avec une mise en commun à la fin.

2e TEMPS: Recherche: Modèle de vie et héros

L'enseignant présente le concept de « modèle de vie » en l'associant à celui de héros. À cette fin, il peut présenter des photos de personnages qui, de manière générale, jouent le rôle de héros pour les jeunes dans le monde contemporain.

L'enseignant demande aux élèves de choisir l'un de leurs modèles de vie (parent, vedette, athlète. . .) et d'indiquer des raisons pour lesquelles ce modèle de vie est pour eux un héros. Cette activité peut se réaliser en équipe de deux, chacun aidant l'autre à discerner les qualités de son modèle. Ce travail de recherche peut déboucher sur la rédaction d'une fiche signalétique.

À la fin de l'activité, l'enseignant peut inviter des élèves à lire leur fiche signalétique. Il peut amorcer le temps suivant de l'activité en demandant aux élèves, à la lumière de ce qu'ils ont compris jusqu'ici, ce que leur apportent leurs modèles de vie.

Suggestion de contenu

Le concept de modèle de vie peut être saisi par association avec celui de héros. Un héros, c'est quelqu'un qui est digne d'estime pour une ou plusieurs raisons: son génie, sa bravoure, sa droiture, son dévouement, sa force de caractère. . . Si l'on reste dans l'univers familier, un père, une mère, une soeur, un frère se présentent souvent comme une espèce de héros aux yeux de l'enfant, et cette image peut perdurer au-delà de l'enfance. Le modèle de vie contribue à l'édification de la personnalité, pas nécessairement dans sa totalité mais dans certains de ses aspects.

Le terme « héros » s'emploie aussi pour désigner les personnages principaux d'une oeuvre littéraire ou cinématographique. Ces personnages peuvent se présenter comme des modèles, mais très souvent c'est l'inverse qui se produit, le héros se comportant de façon condamnable au point de vue moral.

Exemple de fiche signalétique

Nom du modèle de vie: _____

Domaine dans lequel il oeuvre: _____

Son âge: _____

Son sexe: _____

Ce qui fait de cette personne un héros à mes yeux: _____

_____

_____

3e TEMPS: Exposé magistral: Définition du concept de modèle de vie

Suggestion de contenu

Pour devenir une personne, l'être humain, qui n'est pas achevé au début de sa vie, a besoin, entre autres, d'imiter les qualités, les manières d'être de d'autres personnes.

L'enfant imite tout ce qui l'entoure. D'abord par mimétisme spontané. Ensuite pour le plaisir. Plus tard survient l'imitation intentionnelle, le « faire semblant ». L'imitation permet à l'enfant de se développer. Entre autres, elle l'aide à prendre conscience de son rôle dans un groupe, et aussi à découvrir ce qui fait sa personnalité. L'enfant imite pour s'intégrer au groupe mais aussi pour se situer par rapport aux autres.

À l'adolescence, les modèles de vie prennent beaucoup d'importance. L'adolescent se cherche des héros différents de ceux de son enfance qui l'aident, entre autres, à établir son authenticité par rapport à son milieu familial. Le héros lui apparaît comme un idéal valable pour lui et il devient un modèle qui lui montre quoi faire, sinon dans l'ensemble de sa vie du moins dans certains domaines.

CONTENU-CLÉ: Un modèle de vie présente certains traits et qualités que des personnes peuvent réaliser concrètement dans leur vie en les imitant. Le modèle de vie représente un idéal à atteindre.

Activité B: « Heureux qui comme Ulysse »

Objectifs intermédiaires

3- DRESSER une typologie des modèles de vie.

4- DÉFINIR les principaux rôles des modèles de vie.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant dresse, à grands traits, le tableau de l'époque où est né le personnage d'Ulysse et fournit quelques données sur Homère, l'auteur présumé de l'*Illiade* et de l'*Odyssée*. Par la suite, il raconte brièvement la légende d'Ulysse, en insistant sur les raisons qui font de lui un héros: il déjoue les dieux, il fait montre d'une force physique supérieure, d'un courage et d'une bravoure exceptionnels...

On peut se référer à une encyclopédie, à une version abrégée de l'*Illiade* et de l'*Odyssée*, ou à la série télévisée du même nom.

2e TEMPS: Une typologie des modèles

L'enseignant peut choisir l'un des exercices suivants: Exposé magistral ou Travail en équipes.

a) Exposé magistral

L'enseignant peut expliquer aux élèves que, chez les Grecs, Ulysse est un héros et joue le rôle d'un modèle à imiter à cause de ses qualités. Chaque époque de l'histoire a ainsi produit un héros typique, qui fut pour les femmes et les hommes de ce temps un modèle de vie. Au cours de la présentation, l'enseignant peut proposer quelques traits et qualités de chacun des modèles.

Les modèles de vie dans l'histoire

Période grecque et romaine: le héros mythologique; ex.: Ulysse, Énée.
Période du Moyen Âge: le pieux, le noble, le chevalier; ex.: Rolland, Bayard.
Période des XVI[e] et XVII[e] siècles: l'honnête homme; ex.: Léonard de Vinci.
N.B.: À cette époque, le mot « honnête » n'a pas seulement la connotation morale de la droiture. L'honnête homme est l'idéal de perfection à atteindre dans le sens d'un développement équilibré du corps et de l'esprit.
Période contemporaine: le gentleman, l'humaniste, le dissident; ex.: Soeur Thérésa, Sakharov.

N.B.: Utilisation possible d'illustrations; cf. annexe 19.

L'enseignant peut recourir à une autre grille, comme la grille culturelle ou la grille psychologique.

Exemple de grille culturelle

Sciences: le savant; ex.: Einstein.
Art: l'artiste; ex.: Picasso.
Religion: le saint; ex.: François d'Assise.
Sport et spectacle: l'idole, la star.
Etc.

N.B.: Utilisation possible d'illustrations; cf. annexe 19.

Exemple de grille psychologique

L'enseignant peut demander aux élèves d'identifier les personnes ou institutions qui jouent un rôle de modèle de vie aux divers âges de la vie.

Selon les âges de la vie et le développement psychologique, le père, la mère, le frère, les personnalités ou personnages présentés par les médias, les enseignants, les pairs, etc.

b) Travail en équipes et mise en commun

L'enseignant peut utiliser l'une ou l'autre des grilles et demander aux élèves, travaillant en équipes, de trouver les caractéristiques de chacun des modèles de vie et de donner des exemples de personnes ou personnages conformes à ce modèle.

L'activité de recherche effectuée, l'enseignant organise une mise en commun de l'information recueillie.

3e TEMPS: Discussion dirigée: À quoi servent les modèles de vie?

Pour conclure cette activité, l'enseignant anime une discussion dirigée afin de faire ressortir les rôles des modèles. Il peut procéder par voie de questions:

— Quels effets a sur la vie d'une personne un modèle de vie?
— Pourquoi choisit-on un modèle de vie plutôt qu'un autre?
— Est-ce qu'on attend quelque chose de ses modèles de vie?

Suggestion de contenu

— *Les modèles inspirent: ils sont le moteur de l'action, ils donnent le goût d'agir.*

— *Les modèles socialisent: Ils donnent des pôles communs de référence. Ils proposent le portrait des divers rôles sociaux et aussi une illustration des règles qui prévalent dans un groupe social.*
— *Les modèles donnent sens à la vie: Les modèles de vie sont aussi porteurs de valeurs, de réponses et d'espérances. Ils fournissent les justifications et les orientations de l'agir.*

CONTENU-CLÉ: Les modèles de vie inspirent, socialisent et donnent sens à l'existence.

ÉVALUATION FORMATIVE

1. Nommer cinq personnes qui jouent pour les jeunes d'aujourd'hui le rôle de modèle de vie.

2. Définir en ses termes le concept de modèle de vie.

3. Nommer un modèle de vie qui a eu une certaine importance aux époques suivantes:

   Moyen Âge: _____

   XVI^{e}-XVII^{e} siècles: _____

4. Les modèles de vie inspirent, socialisent, donnent sens à la vie. Définir brièvement en ses mots chacun de ces rôles.

   a) _____

   b) _____

   c) _____

Objectif terminal

DÉGAGER l'influence des modèles de vie dans son propre vécu.

Activité C: « Mon meilleur »

Objectifs intermédiaires

5- DÉCRIRE dans ses grandes phases l'histoire des modèles dans sa vie.

6- PRENDRE CONSCIENCE de l'influence des modèles de vie sur sa façon de vivre et de penser.

7- PRENDRE CONSCIENCE de la nécessité des modèles de vie dans son existence.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant peut amorcer cette activité en expliquant son but et son déroulement. Il s'agit, pour chaque élève, d'identifier les modèles de vie qui, jusqu'à maintenant, l'ont le plus influencé et de dégager l'apport de ces modèles de vie.

L'activité comporte trois étapes:
— Confection d'une grille où, à partir de circonstances de sa vie, l'élève identifie les modèles de vie dont l'influence s'est fait le plus sentir sur sa vie
— Sélection et présentation du (des) modèle(s) de vie qui a (ont) le plus marqué l'élève
— Évaluation de l'apport des modèles de vie

2e TEMPS: Grille à remplir: « Les modèles de vie qui m'ont le plus marqué »

À l'aide d'une grille (cf. annexe 20), chaque élève fait la liste des personnes qui l'ont le plus influencé, à un moment donné, depuis sa petite enfance jusqu'à aujourd'hui.

3e TEMPS: Rédaction d'un texte: « Le modèle de vie qui m'a le plus marqué »

L'élève choisit dans la liste, le modèle de vie qui, selon lui, l'a le plus influencé (modèle passé ou présent) et qu'il a le plus essayé d'imiter. Il le présente par écrit. Il faudrait retrouver dans le texte les éléments suivants:
— Histoire du modèle
— Description physique et morale
— Son influence (ce qu'il a apporté, ce qu'il a fait découvrir, ce qu'il a donné, comment l'élève l'a imité)

4e TEMPS: Évaluation de l'apport de ses modèles de vie

L'élève indique, pour dix modèles de vie dont il a subi l'influence, l'apport principal de chacun de ces modèles.

Au terme de cet exercice, l'enseignant peut inviter quelques élèves volontaires à lire leur tableau. Il peut conclure en mettant en évidence l'importance que représentent les modèles de vie pour chacun.

5e TEMPS: Rétroaction

Ce temps de l'activité vise à contrôler si les élèves ont bien saisi la nécessité absolue pour l'être humain d'avoir des modèles de vie. La rétroaction peut prendre la forme d'une plénière ou d'une discussion dirigée. L'enseignant peut procéder à l'aide de questions comme:

Exemple de grille

MES MODÈLES DE VIE	
IDENTIFICATION	INFLUENCE PRINCIPALE
Mon père	Il m'a montré le sens de l'effort.
Ma mère	Elle m'a appris à m'organiser.
Mon oncle Albert	Il m'a donné le goût de la réussite.
Etc.	

— Les modèles de vie sont-ils importants pour l'être humain?
— Pourquoi le sont-ils?
— S'il n'en avait pas, qu'arriverait-il à l'être humain?
— Etc.

Suggestion de contenu

En synthèse de ce temps de l'activité, l'enseignant fait ressortir que

— *l'être humain a besoin de points de repère, de modèles de vie pour comprendre et se comprendre;*
— *cependant l'être humain doit évaluer les personnes qui se proposent à lui comme modèles.*

CONTENU-CLÉ: Depuis sa naissance, chacun de nous est devenu ce qu'il est, du moins en partie, à travers les qualités, les manières d'être et de faire qu'il a acquises en imitant divers modèles de vie.

Objectif terminal

DÉGAGER les grandes attitudes possibles face aux modèles de vie.

Activité D: « Reflet, rejet, projet »

Objectifs intermédiaires

8- DRESSER une typologie en trois pôles des modèles de vie.

9- DÉFINIR le pôle « reflet » face aux modèles de vie.

10- DÉFINIR le pôle « rejet » face aux modèles de vie.

11- DÉFINIR deux attitudes correspondant au pôle « projet » face aux modèles de vie.

12- ILLUSTRER les trois pôles.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant peut commencer cette activité en posant aux élèves la question suivante: Quelle attitude adopter face aux personnes ou aux institutions qui s'offrent à nous comme modèles de vie? Des échanges que provoquera cette question on devrait pouvoir dégager qu'il existe trois types d'attitudes possibles face aux modèles de vie.

Suggestion de contenu

À cette question, on peut, en simplifiant les choses, répondre qu'il y a trois grandes voies possibles: suivre aveuglément les modèles de vie, les rejeter, ou encore s'en inspirer. C'est ce que veulent signifier les trois termes « reflet, rejet, projet », retenus pour nommer la présente activité. Le patrimoine québécois offre aussi trois termes que l'on peut associer aux trois précédents. Il s'agit des mots « suiveux », « critiqueux » et « patenteux ».

2e TEMPS: Travail en équipes et mise en commun: Le pôle « reflet » (le « suiveux »)

L'enseignant peut commencer en indiquant aux élèves des attitudes qui se rattachent à ce pôle: le conformisme, l'idolâtrie, le mimétisme. Il invite les élèves, en équipes de trois, à chercher la définition de ces mots dans le dictionnaire et à composer pour chacun une définition qui conviendrait dans le présent contexte.

À la suite du travail en équipes, une mise en commun intervient qui permet à la classe de convenir d'une définition pour chacun des termes. On tente ensuite de dégager une façon de décrire le pôle « reflet » ou le terme « suiveux ».

Suggestion de contenu

*Le **conformisme** est l'attitude de celui qui se plie passivement aux idées et usages de son milieu, en l'occurrence aux idées des modèles de vie qui s'imposent à lui.*

*L'**idolâtrie** est le culte rendu à l'idole d'un dieu. En l'occurrence il implique l'idée d'une admiration outrée, aveugle, à l'endroit d'un modèle de vie.*

*Le **mimétisme** est la propriété de certaines espèces animales de se rendre semblables au milieu ou elles se trouvent. Appliqué au pôle reflet, ce mot indique la propension de la personne à adopter, sans évaluation, les traits caractéristiques d'un modèle de vie.*

Le « suiveux », c'est celui qui reproduit les paroles, les gestes, les idées des autres. Il les « copie » sans se questionner. Il n'a rien de personnel.

Le pôle « reflet » peut se définir comme la valorisation exacerbée d'un modèle de vie et le désir de lui ressembler totalement, en s'oubliant soi-même. Refléter un modèle de vie consiste donc à le reproduire en tous points, en oubliant de développer sa propre personnalité.

Il est possible d'illustrer cette idée à partir d'exemples. Des individus et des groupes vivent cette situation de manière courante. C'est le cas des fans, qui entretiennent avec leur idole une relation de modèle à copier, des membres de certaines sectes, des militants (on pense évidemment ici au militant obsédé par la ligne du parti ou par l'allégeance inconditionnelle au chef), des membres des « groupies », etc.

3e TEMPS: Exposé magistral: Le pôle « rejet » (le « critiqueux »)

Suggestion de contenu

Le « critiqueux », c'est celui qui trouve toujours à redire. Rien ne résiste à ses critiques; il démolit tout. C'est un perpétuel mécontent.

Le pôle « rejet » consiste à refuser toute référence aux modèles de vie au nom d'une affirmation narcissique et exclusive de soi. Ce pôle se caractérise par une vision négative du monde et des autres, une affirmation exclusive de soi, un esprit critique destructeur, un nihilisme intellectuel . . Trois attitudes l'illustrent: l'iconoclastie, le nihilisme et l'anti-modèle.

*Au sens propre du terme, l'**iconoclastie** est une attitude de rejet et de destruction des images saintes. Appliquée aux modèles, cette attitude se caractérise par le besoin d'attaquer et de détruire tout modèle de vie.*

*Le **nihilisme** nie l'existence de toute valeur commune et demande la liberté complète pour l'individu. Appliqué au pôle « rejet », le nihilisme apparaît comme la négation de l'existence de tout modèle de vie.*

*L'**anti-modèle** prend le contre-pied des modèles; il correspond à l'individu asocial, comme le délinquant.*

4e TEMPS: Cercle magique et synthèse: Le pôle « projet » (le « patenteux »)

L'enseignant peut mettre sur pied l'activité « Cercle magique ». La classe se met en cercle et sept ou huit volontaires forment, au centre de ce cercle, un cercle plus petit en laissant deux places libres. L'enseignant rentre dans l'un des cercles. Un élève commence à improviser sur le thème: « Faire des projets personnels, c'est. . . », puis un autre continue, et ainsi de suite. Les élèves du cercle extérieur interviennent quand ils le veulent, en prenant une des places libres du cercle intérieur. Ils quittent cette place aussitôt après leur intervention pour laisser aux autres la possibilité de prendre la parole.

Par la suite, l'enseignant propose une synthèse de ce qui est ressorti de l'activité et il définit le pôle « projet » face aux modèles de vie.

Suggestion de contenu

Le « patenteux », c'est celui qui est capable en se servant des moyens du bord, c'est-à-dire de choses usagées, de créer un objet inédit. Il est inventif et créatif.

Le pôle « projet » consiste à s'inspirer des modèles de vie existants et d'en faire la synthèse pour développer une vision personnelle des choses. Ce pôle se traduit dans les attitudes d'éclectisme et d'intégration.

*Au sens propre, l'**éclectisme** est une théorie préconisant qu'il est préférable d'emprunter à divers systèmes les thèses les meilleures quand elles sont conciliables avec ce que l'on pense plutôt que d'édifier un nouveau système. Appliqué au pôle « projet », l'éclectisme est la propension à s'inspirer des modèles de vie existants pour élaborer sa vision personnelle des choses.*

*En psychologie, l'**intégration** consiste dans l'incorporation de nouveaux éléments à un système. Appliquée au pôle « projet », l'intégration est la propension à réaliser des synthèses nouvelles en s'inspirant des modèles de vie existants.*

5e TEMPS: Travail en équipes et mise en commun: Illustrations

Pour s'assurer que les élèves ont bien compris, l'enseignant leur demande de rédiger, en équipes de trois, la fiche signalétique d'un individu fictif qui correspondrait à chacun des trois pôles.

Exemple

« LE SUIVEUX »	
ÉLÉMENTS	CARACTÉRISTIQUES
Nom	M. Faitcommetous Suipartout
Amitié	Ceux qui pensent comme lui
Valeurs	Statu quo, la force
Slogan	« Ça se passait comme ça dans mon temps »
Loisirs	Taverne, brasserie, club, télévision
Peurs	Changement, nouveauté
Etc.	

CONTENU-CLÉ: Les pôles d'attitudes face aux modèles de vie sont le « reflet », le « rejet » et le « projet ».
Le pôle « reflet » consiste à reproduire les modèles de vie, en oubliant de développer sa propre personnalité. Il correspond à des attitudes comme la conformité, l'idôlatrie et le mimétisme.
Le pôle « rejet » consiste à s'opposer systématiquement à toute identification à des modèles de vie. Les attitudes correspondant à ce pôle sont l'iconoclastie, le nihilisme et l'anti-modèle.
Le pôle « projet » consiste à s'inspirer des modèles de vie existants pour développer une vision des choses sous la forme d'une synthèse personnelle. Les attitudes correspondant à ce pôle sont l'éclectisme et l'intégration.

ÉVALUATION FORMATIVE

1. Il est possible de ramener à trois pôles les grandes attitudes à adopter à l'égard des modèles de vie. Nommer ces trois pôles et définir chacun.

   a) _____

   _____

   _____

   b) _____

   _____

   _____

   c) _____

   _____

   _____

2. Pour chacun des pôles, nommer deux attitudes particulières face aux modèles de vie.

   a) _____

   _____

   b) _____

   _____

   c) _____

   _____

3. Prendre trois cas (le fan, le chercheur, le délinquant, le terroriste, le nihiliste, l'artiste. . .) et dire en quoi on peut les rattacher à l'un ou l'autre des trois pôles.

   _____

   _____

   _____

   _____

Activité G: « Que faire? »

Objectif intermédiaire

13- RÉAGIR à la diversité des attitudes possibles face aux modèles de vie.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant rappelle aux élèves les données de la problématique des modèles de vie. Il y a trois pôles d'attitudes possibles à leur égard: le « reflet », le « rejet » et le « projet ». Du point de vue de l'obligation où chacun se trouve de se donner une vision des choses, ces attitudes ne peuvent être équivalentes.

2e TEMPS: Plénière: Les conséquences résultant de chacun des pôles

Pour leur faire prendre conscience que les trois pôles ne sont pas équivalents du point de vue de la compréhension de soi et du monde, l'enseignant complète avec les élèves un tableau où apparaissent les conséquences extrêmes de chacun des pôles à divers points de vue.

3e TEMPS: Plénière

L'enseignant écrit la question suivante: « Pensez-vous que l'un des pôles d'attitudes permet à l'individu, plus que les deux autres, de se donner une vision personnelle des choses? »

Il laisse les élèves s'exprimer à ce sujet, en se référant au tableau des conséquences. À la fin, il fait une synthèse des interventions en rappelant que du point de vue de la recherche d'une vision personnelle des choses, les trois pôles ne sauraient être équivalents puisque le pôle « projet » est le seul qui permet le développement de la personnalité. L'enseignant se contente cependant d'introduire ainsi l'étape du jugement moral sans insister.

CONSÉQUENCES			
Points de vue	Pôle « reflet »	Pôle « rejet »	Pôle « projet »
Sur la stabilité psychologique	Stabilité qui dépend de l'objet qui fascine	Aucune stabilité parce qu'aucun principe d'organisation personnelle stable	Reprise des qualités et traits des autres; organisation personnelle stable
Sur le développement de la personnalité	Absence de personnalité	Développement d'une personnalité négative, en opposition avec tout	Développement équilibré
Sur la compréhension du monde	Dépendance de celle d'autrui		
Sur la recherche de la vérité personnelle			
Sur l'autonomie personnelle			
Etc.			

Objectif terminal

EXPLIQUER la nécessité d'une pensée critique pour l'émergence d'une vision personnelle des choses.

Activité F: « Être critique »

Objectifs intermédiaires

14- À partir de quelques phrases, DÉGAGER les conclusions qui s'imposent face à l'influence des modèles de vie sur le développement personnel.

15- DÉFINIR ce qu'est une pensée critique.

16- IDENTIFIER les principales conditions de l'exercice de la pensée critique.

1er TEMPS: Mise en situation: Discussion à partir de quelques phrases

L'enseignant écrit au tableau quelques phrases qui serviront de toile de fond à la discussion.

— « Personne ne s'est fait tout seul. »
— « Pense par toi-même. »
— « Vois le monde à ta façon. »
— « Sors de l'enfance, prends-toi en charge. »
— « Nous sommes toujours le fils ou la fille de quelqu'un. »
— « Nous sommes tous des héritiers. »

Suggestion de contenu

La discussion devrait amener les élèves à tirer une double conclusion:

- *— celle d'un sevrage qui est nécessaire à l'adolescent pour lui permettre de se prendre en charge de façon responsable et autonome;*
- *— celle d'un enracinement, qui fait que quelqu'un est toujours l'héritier des autres, dont il dépend de quelque manière dans la construction de son être.*

Il y a donc une double contrainte au niveau moral en ce qui concerne les modèles de vie: celle qui consiste à s'inspirer de leurs qualités et traits, et celle qui demande que l'on ne répète pas passivement ces traits et qualités, mais que l'on développe sa propre personnalité, sa façon de voir les choses, en soumettant à une critique constructive ces traits et qualités.

2e TEMPS: Exposé magistral: La pensée critique

Suggestion de contenu

La réussite de la double contrainte du sevrage et de l'enracinement repose sur le recours à la pensée critique. Le terme « critique » comporte une connotation péjorative: la critique est souvent « contre »; elle apparaît négative; elle se présente facilement comme subjective, suffisante, superficielle, destructive... Mais la critique peut être constructive, et il est évident que l'émergence chez l'individu d'une vision personnelle des choses passe par la pensée critique.

La femme ou l'homme qui fait preuve d'esprit critique n'accepte aucune assertion sans s'interroger sur sa valeur. C'est dire que la pensée critique soumet à l'examen de la raison le bien-fondé des comportements, des déclarations, des attitudes... Appliquée aux modèles de vie, la pensée critique permet à l'individu à la recherche d'une vision des choses de ne pas succomber à la séduction de certains modèles de vie qui lui seraient néfastes et de s'inspirer des modèles qui peuvent l'aider.

L'exercice de la pensée critique se fonde sur des conditions de réalisation comme la recherche de la vérité, la lucidité, la créativité.

La ***recherche de la vérité*** *se présente comme une disposition — certains disent un besoin, ou même une « passion » — à trouver ou à déterminer ce qui apparaît conforme au réel, comme ayant valeur de connaissance objective. Elle se manifeste dans des traits ou qualités comme l'objectivité, le refus de l'arbitraire, l'impartialité, la sincérité, l'authenticité, l'honnêteté, la curiosité, la propension à douter... Elle se réalise concrètement dans des comportements comme le souci du détail exact, le besoin de vérifier, la recherche de l'expression ou du terme précis, etc.*

La ***lucidité*** *est la faculté de percevoir le réel tel qu'il est, sans se laisser influencer, intérieurement, par sa subjectivité (passions, intérêts, préjugés), et, extérieurement, par les autres. Elle implique la capacité de prendre du recul par rapport aux*

conventions, aux idées reçues, à l'arbitraire, etc. La lucidité repose sur le sens de l'observation, la perspicacité, le jugement, etc.

La ***créativité*** *est la faculté de trouver de nouvelles solutions à un problème. Elle implique la capacité de considérer le réel d'un oeil neuf et, donc jusqu'à un certain point, de pouvoir s'affranchir des structures acquises antérieurement. La créativité repose sur l'imagination, la capacité d'anticiper, l'invention, etc.*

3e TEMPS: Exercices de recherche de la vérité, de lucidité et de créativité

La recherche de la vérité

L'enseignant peut proposer une liste de situations et demander aux élèves si ces situations impliquent la recherche de la vérité.

- Jacques décide de sa manière de penser à partir des slogans.
- Louis dit toujours oui de peur de déplaire aux autres.
- Andrée n'accepte jamais de discuter. Dès qu'on lui parle, elle dit non!
- Jeanne pose toujours des questions. Elle veut toujours aller au fond des choses.
- Paul traite les autres comme lui-même.
- Etc.

La lucidité

La lucidité suppose, entre autres, la capacité de distinguer ce qui, dans ses modèles de vie, est imposé par la société de façon arbitraire et ce qui est fondamentalement important. On peut approfondir cet aspect en réfléchissant sur les stéréotypes.

Un stéréotype est une façon d'agir, un comportement, une conception, que la société, la culture, nous impose comme modèle à suivre: le stéréotype est répétitif et souvent paralysant.

Voici quelques exemples de stéréotypes culturels qu'il convient d'interroger:

- Un bon élève, c'est celui qui écoute, fait ses devoirs, les remet à temps, ne dit jamais un mot.
- Un bon enfant, c'est celui qui ne répond jamais à ses parents.
- Une bonne mère, c'est celle qui élève ses enfants avec dévouement, en s'oubliant elle-même.
- Un vrai garçon ne pleure pas.
- Une vraie fille est douce et délicate.
- Etc.

La créativité

Une façon de renouveler le sens de la créativité chez l'individu consiste en une méthode de production d'idées en vue de trouver des solutions nouvelles à des problèmes. On donne le nom de « brainstorming » ou « remue-méninges » à cette technique. Pour la pratiquer, on invite les membres d'un groupe à lancer, à propos d'un problème à solutionner, toutes les idées qui leur viennent à l'esprit. Dans un premier temps, aucune n'est critiquée, car la critique entrave l'idéation. Par la confrontation des idées émises, on recherche ensuite la solution idéale.

CONTENU-CLÉ: Il est absolument nécessaire à l'émergence d'une vision personnelle des choses d'exercer sa pensée critique à l'égard des modèles de vie.
Être capable de pensée critique, c'est s'engager dans la recherche de la vérité, faire preuve de lucidité et de créativité.

Activité G: « Le revers de la médaille »

Objectif intermédiaire
17- APPLIQUER sa pensée critique à l'influence exercée par l'un ou l'autre de ses modèles de vie.

1er TEMPS: Mise en situation

Cette activité a pour objectif de faire appliquer les conditions d'exercice de la pensée critique (recherche de la vérité, lucidité, créativité) à quelques-uns de ses modèles de vie. L'enseignant amorce l'activité en la présentant.

2e TEMPS: Grille à remplir: Les qualités et défauts de ses modèles de vie

L'enseignant propose à l'élève, à partir de la liste des modèles de vie qu'il a dressée lors de l'activité « Mon meilleur » (fiche 52), de choisir quelques modèles de vie et pour chacun de présenter ses principaux défauts et qualités.

GRILLE SUGGÉRÉE

MODÈLES DE VIE	QUALITÉS	DÉFAUTS
1.		
2.		
3.		
Etc.		

3e TEMPS: Grille à remplir: Tableau critique de mes modèles

L'enseignant invite les élèves, à partir de la grille précédente, à indiquer comment ils pourraient améliorer en eux l'image que leur propose chacun de leurs modèles de vie. Faire preuve d'esprit critique, en effet, ce n'est pas simplement reconnaître les défauts de ses modèles de vie, mais c'est aussi déterminer comment on peut s'approprier leurs qualités et ne pas répéter leurs défauts.

MODÈLES DE VIE	DÉFAUTS	Améliorations basées sur la vérité, la lucidité et la créativité
Mon ami Paul	Trop violent	Apprendre à me dominer
Etc.		

ÉVALUATION FORMATIVE

1. Définir ce qu'il faut entendre par pensée critique.

2. Auquel des pôles « rejet », « reflet », « projet », correspond l'exercice de la pensée critique? Justifier sa réponse.

3. Définir brièvement chacune des conditions d'exercice de la pensée critique.

4. Parmi les phrases suivantes, lesquelles correspondent à l'exercice de la pensée critique?

— Se laisser manger la laine sur le dos.
— Tout accepter sans rien dire.
— Ne rien remettre en question.
— Soumettre les choses à la critique.
— Se comporter comme un mouton.
— Faire attention à ce que l'on nous dit.
— Tourner sa langue sept fois dans sa bouche avant de parler.
— Toujours refuser les vérités qu'on nous présente.
— Rechercher la vérité de manière authentique.
— Prendre ses distances face à ce qu'on nous dit.

Objectif terminal

ANALYSER l'impact de certaines sollicitations socio-culturelles sur la structuration d'une vision personnelle des choses.

Activité H: « Colloque »

Objectif intermédiaire

18- EXERCER sa pensée critique sur une des manifestations du « modelling » contemporain.

1er TEMPS: Mise en situation

« Brainstorming » sur les sujets qui pourraient intéresser l'ensemble de la classe.

Exemples: l'occultisme
la musique satanique
l'endoctrinement politique et religieux
la publicité subliminale
la publicité pour enfants
l'astrologie
le sport
les extra-terrestres
etc.

2e TEMPS: Organisation de l'activité

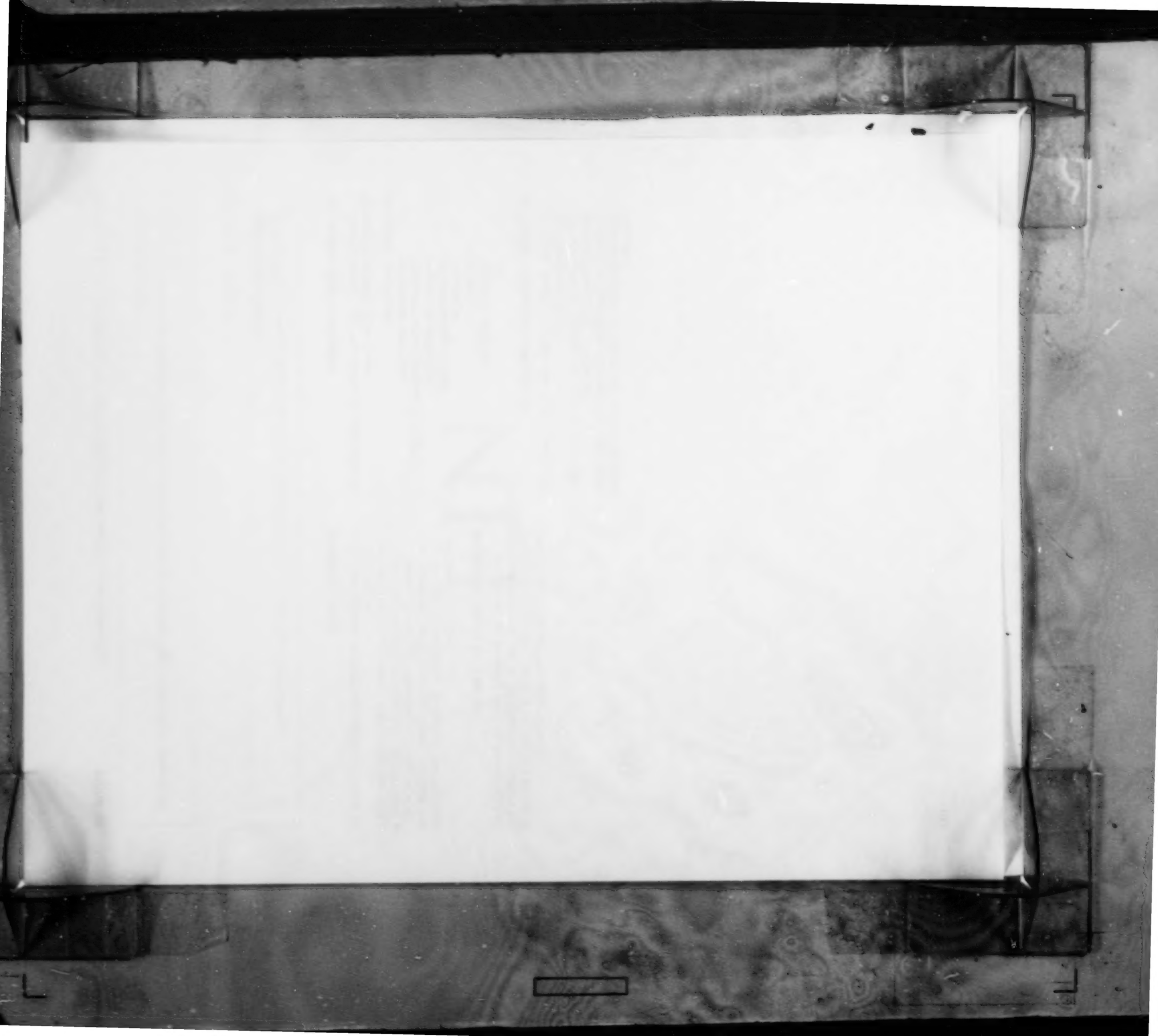
— La classe dresse une liste des cinq ou six sujets qui l'intéressent le plus.
— Elle se divise en équipes de cinq: un animateur, deux panellistes pour, deux contre.
— Animateur et panellistes se préparent. Les panellistes qui partagent le même point de vue travaillent ensemble.

3e TEMPS: Panel

— Chaque groupe se présente devant la classe en deux temps:
  - présentation: l'animateur dispose de deux minutes pour présenter le sujet, chaque panelliste a deux minutes pour défendre son point de vue;
  - questions: dix minutes à la classe pour faire état de ses interrogations et recevoir les réponses des panellistes.

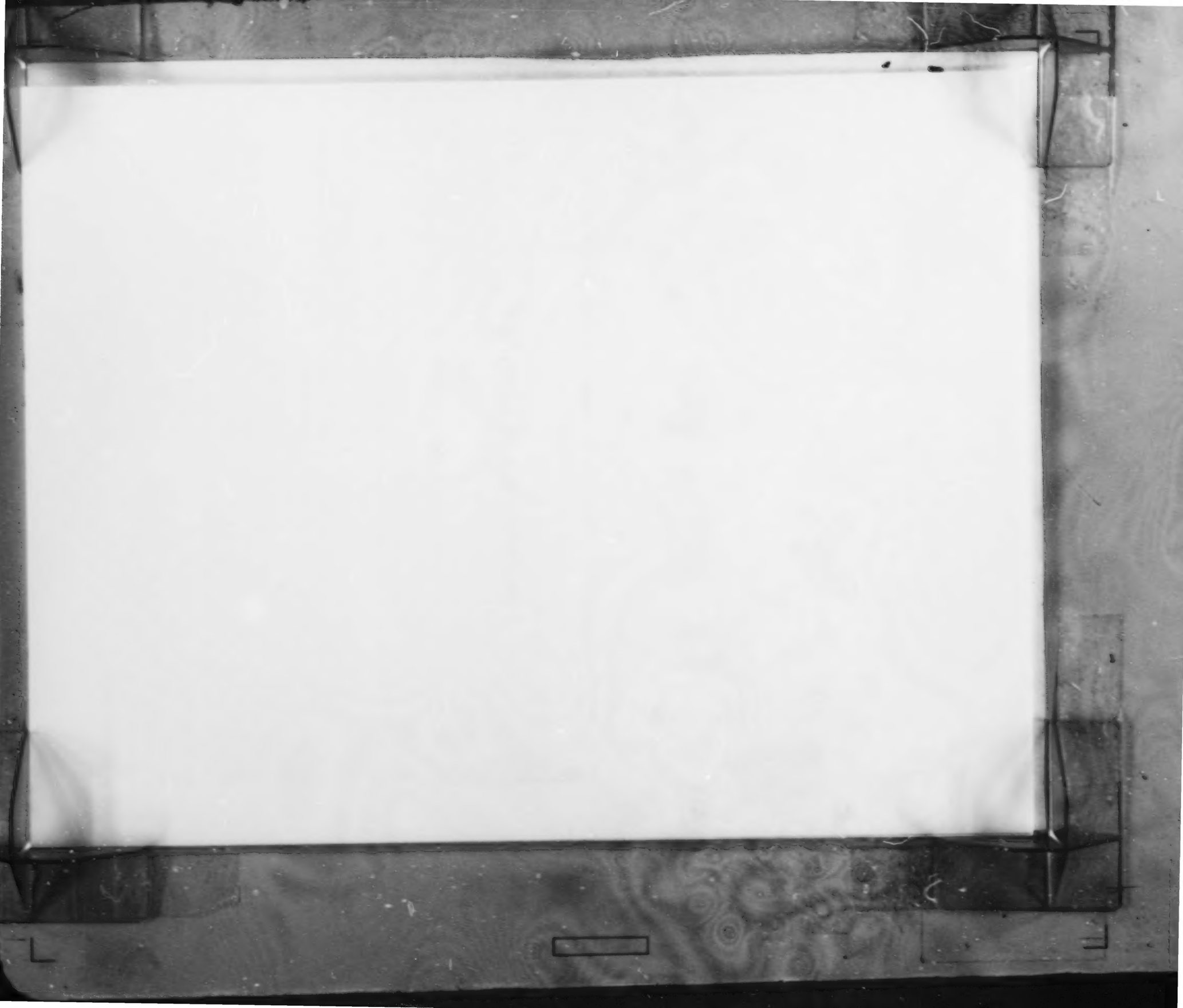
4e TEMPS: Retour sur l'activité

L'enseignant fait un retour avec les élèves sur l'activité: par exemple, sur la difficulté d'une pensée critique et personnelle, ou encore sur l'apport positif de l'activité pour une pensée personnelle, etc.



Module 3.4

MOI, UN ÊTRE AVEC L'AUTRE



INTRODUCTION

Le module 3.4, intitulé « Moi, un être avec l'autre », a pour objectifs généraux de sensibiliser l'élève à la nécessité de la reconnaissance de l'autre pour aménager le rapport à autrui en vue d'assurer le mieux-être et le mieux-vivre individuels et collectifs.

Après avoir aidé l'élève à prendre conscience que son développement, sur tous les plans, dépend de façon absolue de la présence de l'autre, ce module l'amène à comprendre combien les interactions entre humains, qu'elles soient de l'ordre des relations interpersonnelles ou des rapports sociaux, sont complexes et impliquent un très large éventail d'attitudes possibles. Cette complexité rend nécessaire le recours à un critère moral, celui de la reconnaissance de l'autre, dont l'élève apprend à décrire les niveaux d'application: l'égalité, la fraternité, le don de soi ou altruisme.

Pour les adolescents, ce sont les relations interpersonnelles qui sont les plus importantes et leur attachement va surtout à leurs proches, à leurs parents et beaucoup aussi à leurs amis. Une enquête menée il y a quelques années, et à laquelle le programme se réfère (Chapitre IV, Section B), révèle que les adolescents, même si à compter de quinze ans ils prennent conscience de leur appartenance à la société, s'intéressent peu aux institutions sociales et à la politique. Cette enquête les présente comme tolérants, mais leur tolérance semble davantage être le reflet de l'indifférence que de l'acceptation active de la différence. Ces quelques données indiquent à la fois le sens et l'ampleur que doit prendre la réflexion sur le critère moral de la reconnaissance de l'autre.

Il serait souhaitable que l'enseignant fasse le point sur sa façon de voir et de vivre les valeurs à travers lesquelles se pose la question sociale, ou encore le critère moral de la reconnaissance de l'autre. Quand il se trouve en interaction avec les autres, qu'est-ce qui inspire prioritairement ses attitudes: l'égalité, la fraternité, l'altruisme? Une réponse claire à cette question est indispensable avant que l'enseignant aborde la question de la reconnaissance de l'autre avec ses élèves.

Bibliographie

Oraison, Marc, *Les conflits de l'existence: s'affronter et s'entendre*, Paris, Le Centurion, 1970.

Id. Être avec . . . la relation à autrui, Paris, Le Centurion, 1960.

Simon, Joseph, *Le risque de l'amour*, Sherbrooke, Éditions Paulines, 1972.

Filmographie

Nous, O.N.F., Film d'animation, Anastasia Michailidis, 2 min 52 s, 106 C 0374 177.

Balablock, O.N.F., Film d'animation, Bretislav Pojan, 7 min 27 s, 106 C 0372 097.

Rose et Monsieur Charbonneau, O.N.F., Guy La Côté, 71 min 19 s, 106 C 0276 281.

MODULE 3.4: MOI, UN ÊTRE AVEC L'AUTRE **TEMPS: 6 heures**

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE MODULE

(c) COMPRENDRE la nécessité de la reconnaissance de l'autre pour aménager le rapport à autrui.

(a) SE SENSIBILISER au caractère impératif de la reconnaissance de l'autre dans une perspective de mieux-être et de mieux-vivre individuels et collectifs.

OBJECTIFS TERMINAUX

1- DÉMONTRER à l'aide d'exemples la nécessité de l'autre pour le développement de l'être humain.

2- DÉCRIRE la complexité des interactions entre humains.

3- DÉGAGER des attitudes qui se manifestent dans les interactions entre humains.

4- EXPLIQUER que l'aménagement du rapport à autrui repose sur la reconnaissance de l'autre.

UNITÉ 3.4.1: La nécessité de l'autre: « Nul n'est une île »	TEMPS: 1 heure

OBJECTIF TERMINAL: DÉMONTRER à l'aide d'exemples la nécessité de l'autre pour le développement de l'être humain.	Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
1- PRENDRE CONSCIENCE du lien qui unit l'être humain aux autres à chacune des grandes étapes de sa vie. 2- DÉCRIRE un cas d'enfant coupé de tout contact avec les humains.	**Activité A:** « Nul n'est une île. » (cf. fiche 59) 1er temps: Mise en situation 2e temps: Exposé magistral: Les grandes étapes du développement de l'être humain et son rapport à autrui	

UNITÉ 3.4.2: La complexité des relations interpersonnelles et des rapports sociaux — **TEMPS: 1 heure**

OBJECTIF TERMINAL: DÉCRIRE la complexité des interactions entre humains.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité B: « Des interactions riches mais complexes » (cf. fiche 60)	
3- EXPLIQUER la différence entre relation interpersonnelle et rapport social.	1er temps: Mise en situation 2e temps: Jeu de rôle: La complexité des rapports sociaux	Donner deux exemples de relation interpersonnelle et deux de rapport social
4- ÉNUMÉRER des causes de tension dans les rapports sociaux.		
5- ÉNUMÉRER des causes de tension dans les relations interpersonnelles.	3e temps: « Brainstorming »: La complexité des relations interpersonnelles 4e temps: Conclusion	Participation à l'activité

UNITÉ 3.4.3: Les attitudes dans les interactions entre humains — **TEMPS: 1 1/2 heure**

OBJECTIF TERMINAL: DÉGAGER des attitudes qui se manifestent dans les interactions entre humains.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité C: « Une grande gamme d'attitudes » (Cf. fiche 61)	
6- PRENDRE CONSCIENCE que dans une interaction donnée les protagonistes peuvent adopter diverses attitudes.	1er temps: Mise en situation	
	2e temps: Travail en équipes: Énumération d'attitudes possibles dans diverses situations	Réalisation de l'activité
7- INDIQUER des attitudes que des protagonistes pourraient adopter dans une situation.	3e temps: Mise en commun: Toutes les attitudes se valent-elles au point de vue moral?	Nommer trois attitudes possibles dans une situation d'interaction donnée

UNITÉ 3.4.4: Le critère moral de la reconnaissance de l'autre — **TEMPS: 2 1/2 heures**

OBJECTIF TERMINAL: EXPLIQUER que l'aménagement du rapport à autrui repose sur la reconnaissance de l'autre.

Étape de la démarche ◇

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité D: « Se sentir obligé. . . » (cf. fiche 62)	
	1er temps: Mise en situation	
8- DÉFINIR la reconnaissance de l'autre comme obligation d'espèce (rappel).	2e temps: Exposé magistral: La reconnaissance de l'autre comme obligation d'espèce et comme obligation sociale	Définir en ses mots la reconnaissance de l'autre comme obligation sociale
9- DÉFINIR la reconnaissance de l'autre comme obligation sociale.		
	Activité E: « De la règle d'or, à la fraternité et à l'altruisme! » (cf. fiche 63)	
	1er temps: Mise en situation	
10- DÉFINIR les trois niveaux de la reconnaissance de l'autre.	2e temps: Exposé magistral ou Dialogue: Les trois niveaux de la reconnaissance de l'autre	
	3e temps: Échange et illustrations	Définition des trois niveaux de reconnaissance de l'autre Évaluation formative (cf. fiche 64)

Objectif terminal

DÉMONTRER à l'aide d'exemples la nécessité de l'autre pour le développement de l'être humain.

Activité A: « Nul n'est une île. »

Objectifs intermédiaires

1- PRENDRE CONSCIENCE du lien qui unit l'être humain aux autres à chacune des grandes étapes de sa vie.

2- DÉCRIRE un cas d'enfant coupé de tout contact avec les humains.

1er TEMPS: Mise en situation: Les graffiti

Les élèves sont invités à inscrire ce qu'ils veulent sur une large bande de papier déployée sur un mur de la classe. Quand tous ceux qui le désiraient ont pu s'exécuter, l'enseignant demande aux élèves comment expliquer ce besoin qu'éprouvent beaucoup de gens de faire des graffiti.

Suggestion de contenu

Les graffiti peuvent exercer deux grandes fonctions: exprimer ce que l'on ressent, communiquer un message à autrui. Il est clair que, même si l'une peut primer sur l'autre, les deux fonctions s'exercent dans tous les graffiti. Les réflexions, slogans, dessins, qui couvrent les murs seront donc toujours destinés, au moins en partie, à informer ou à influencer autrui. Ceci permet de conclure au caractère social de l'être humain.

2e TEMPS: Exposé magistral: Les grandes étapes du développement de l'être humain et ses rapports à autrui

Suggestion de contenu

À partir des étapes identifiées par le psychologue Erik Erikson, il est possible d'identifier des personnes ou des groupes qui interviennent prioritairement dans la vie de l'être humain à chacune des grandes étapes de son développement.

À chacune de ces étapes, les autres contribuent de façon nécessaire au développement de l'être humain. Ceci apparaît plus évident dans le cas de l'enfant. On sait que la présence de la mère et la qualité des soins qu'elle prodigue au bébé durant les tout premiers mois de son existence sont capitales au développement de la confiance face à la vie.

- Les premiers mois: la mère
- La prime enfance: (2-3 ans) les parents, comme figures d'autorité
- L'âge du jeu: (3-5 ans) les parents, comme êtres sexués; la famille immédiate (frères, soeurs. . .)
- L'âge de l'école: (6-12 ans) les adultes autres que les parents, les pairs
- L'adolescence: (13-18 ans) les groupes
- Le jeune adulte: (19-25 ans) les amis, la rencontre amoureuse
- La maturité: la famille

L'histoire des enfants qui ont vécu privés de tout contact humain est à cet égard très intéressante. Quand ils sont recueillis, ces enfants doivent vivre un apprentissage social très laborieux, qui souvent reste infructueux.

Les faits démontrent que le potentiel héréditaire de l'être humain a besoin de l'interaction entre humains pour se développer.

Références bibliographiques

Erik, Erikson, Enfance et société, *Delachaux et Niestlé, 1976.*

L. Malson, Les enfants sauvages, *« Col. 10/18 », no 157, Paris, Payot, 1966. Notamment le chapitre III: « Les trois espèces d'hommes Fiéri et leurs plus célèbres exemples ».*

CONTENU-CLÉ: Particulièrement durant leur enfance et leur adolescence, mais aussi à toutes les étapes de leur vie, les femmes et les hommes ont absolument besoin des autres pour se développer en tant qu'humains.

Objectif terminal

DÉCRIRE la complexité des interactions entre humains.

Activité B: « Des interactions riches mais complexes »

Objectifs intermédiaires

3- EXPLIQUER la différence entre relation interpersonnelle et rapport social.

4- ÉNUMÉRER des causes de tension dans les rapports sociaux.

5- ÉNUMÉRER des causes de tension dans les relations interpersonnelles.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant propose aux élèves six situations où des humains sont en interaction. Il les invite à les classer en deux catégories distinctes qu'il nomme, pour le moment, A et B.

— Un policier donne une contravention à un automobiliste.
— Jean aide son ami Paul à réparer sa piscine.
— Marie joue au tennis avec son amie Jeanne.
— Une cliente proteste auprès d'un marchand parce qu'il lui a vendu un produit de mauvaise qualité.
— Une mère de famille téléphone au directeur de l'école que fréquente son enfant pour se plaindre de l'attitude de son professeur.
— Réjean se dispute avec François parce que celui-ci a pris sa bicyclette sans le prévenir.

L'enseignant invite les élèves à dire ce qui distingue chacune des catégories de situations jusqu'à ce que se dégagent les concepts de relations interpersonnelles et de rapports sociaux.

Pour une brève définition de ces concepts, voir la note explicative de l'énoncé A-11, Chapitre II du programme.

2e TEMPS: Jeu de rôle

L'enseignant invite les élèves à se constituer en équipes de deux à quatre et à créer un jeu de rôle illustrant des rapports sociaux divers: élève-professeur, patron-employés, citoyens-maire, policier-motocycliste, clients-marchand, médecin-patient... Chaque situation doit faire ressortir que les rapports sociaux sont complexes et multiplient les lieux de conflit entre partenaires sociaux.

Suite à l'exercice des jeux de rôle, un échange tentera de faire ressortir les causes de tension d'ordre social: divergence d'intérêts, de rôle social, de conception du monde, facteurs socio-économiques comme la richesse ou la pauvreté, etc.

3e TEMPS: « Brainstorming »

L'enseignant invite les élèves à lui indiquer le plus possible de causes de dissension entre des personnes qui sont par ailleurs soit des amis, soit des connaissances ayant habituellement des relations interpersonnelles de bonne qualité. Quelqu'un écrit ces causes de tension au tableau: divergence dans les goûts, dans les intérêts, dans le caractère, fatigue, caprice, diversité des opinions politiques, des convictions, des croyances, etc.

4e TEMPS: Conclusion

L'enseignant conclut en indiquant que, si la distinction entre relation interpersonnelle et rapport social est intéressante et peut être utile, dans la vie quotidienne, les interactions entre humains se jouent très souvent sur les deux plans à la fois, ce qui les rend encore plus complexes. Qu'on pense, en particulier, aux interactions, nombreuses à l'adolescence, entre parents et enfant, ou entre enseignant et élève.

CONTENU-CLÉ: Qu'il s'agisse de rapports sociaux ou de relations interpersonnelles, les interactions entre humains sont diversifiées et complexes. Elles sont marquées souvent de tensions et de conflits.

Objectif terminal

DÉGAGER des attitudes qui se manifestent dans les interactions entre humains.

Activité C: « Une grande gamme d'attitudes »

Objectifs intermédiaires

6- PRENDRE CONSCIENCE que dans une interaction donnée les protagonistes peuvent adopter diverses attitudes.

7- INDIQUER des attitudes que des protagonistes pourraient adopter dans une situation d'interaction.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant peut proposer aux élèves deux situations: il leur demande, pour chacune, de nommer des attitudes possibles.

Exemple: Un policier donne une contravention: il peut le faire d'une façon légaliste, autoritaire, moqueuse . . . ou au contraire empreinte de respect. . . Un père invite sa fille à travailler davantage à l'école: il peut le faire de façon autoritaire, de façon rationnelle, avec amour! De même l'automobiliste ou la fille peuvent adopter diverses attitudes: refus, peur . . . dans le premier cas; révolte, obéissance . . . dans le second.

2e TEMPS: Travail en équipes: Énumération d'attitudes possibles

L'enseignant invite les élèves à se former en équipes de deux ou trois et à inventer trois situations pour lesquelles ils imagineront les attitudes possibles de chacun des protagonistes.

3e TEMPS: Mise en commun: Toutes les attitudes se valent-elles au point de vue moral?

L'enseignant invite les équipes à faire connaître l'une ou l'autre des situations imaginées. Par la suite, il pose le problème de l'évaluation morale des diverses attitudes de manière à conclure à la nécessité d'un critère moral.

CONTENU-CLÉ: Lorsqu'ils interagissent, les humains adoptent des attitudes diversifiées, qui contribuent de façon inégale à la qualité du vivre-ensemble.

Objectif terminal

EXPLIQUER que l'aménagement du rapport à autrui repose sur la reconnaissance de l'autre.

Activité D: « Se sentir obligé... »

Objectifs intermédiaires

8- DÉFINIR la reconnaissance de l'autre comme obligation d'espèce (rappel).

9- DÉFINIR la reconnaissance de l'autre comme obligation sociale.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant peut amorcer cette activité en rappelant aux élèves que, pour vivre avec les autres, il faut d'abord les accepter en tant qu'humains. Il peut ainsi présenter la notion d'acceptation, préparatoire à celle de reconnaissance, qui est un peu plus abstraite. Pour cela, il demande aux élèves de nommer des comportements d'acceptation des autres (les écouter, s'ouvrir à eux, s'intéresser à eux...) et de non acceptation d'autrui (ne pas faire attention à lui, lui interdire de s'exprimer, le soumettre à la violence...). Il peut aussi recourir à des illustrations (photos, images, caricatures) de cas d'acceptation et de rejet de l'autre.

2e TEMPS: Exposé magistral: La reconnaissance de l'autre comme obligation d'espèce et comme obligation sociale

Suggestion de contenu

— La notion d'aménagement

Si les élèves n'ont pas eu l'occasion de réfléchir sur la notion d'aménagement, il serait bon de leur proposer un exercice en ce sens. On peut présenter la notion d'aménagement en partant des contextes les plus courants où l'on utilise ce mot comme l'aménagement forestier, l'aménagement urbain, l'aménagement d'un parc...

Dans ces contextes, l'aménagement consiste à soumettre un espace à des règles d'organisation (pour l'aménagement forestier: définition de zones de coupe, de reboisement...; pour l'aménagement urbain: règlements de zonage résidentiel ou commercial, hauteur des édifices, tracé des rues...).

De la même manière, on peut parler dans les rapports à autrui d'un espace relationnel, c'est-à-dire d'un certain nombre de contacts plus ou moins intenses, qu'il s'agit d'aménager en le soumettant à des règles pour que le vivre-ensemble soit vivable et de la meilleure qualité possible pour tous. En fait, il y a une règle essentielle, un critère moral, pour aménager le rapport à autrui: la reconnaissance de l'autre. Elle prend deux formes distinctes: la reconnaissance de l'autre comme obligation d'espèce; la reconnaissance de l'autre comme obligation sociale.

a) La reconnaissance de l'autre comme obligation d'espèce

***N.B.**: Il s'agit d'un rappel du critère de respect dont il a été question dans le module 3.1, à propos du lien corporel.*

Il ne peut y avoir d'aménagement du rapport à autrui que s'il y a reconnaissance de l'autre au nom de l'appartenance à l'espèce humaine. Parce qu'autrui est comme moi, j'ai l'obligation de le reconnaître comme humain. La reconnaissance de l'autre prend appui ici sur l'égalité biologique. Reconnaître veut dire alors voir dans l'autre quelqu'un qui mérite le respect au nom du partage d'une même nature.

La reconnaissance de l'autre comme obligation d'espèce pousse à

- *aider celui qui est faible physiquement,*
- *éviter toute forme de racisme,*
- *s'opposer à toute forme de violence physique,*
- *etc.*

b) La reconnaissance de l'autre comme obligation sociale

L'autre est en même temps, pour moi, membre de la société. À ce titre, il a comme moi des droits qui exigent que sa dignité soit reconnue par les autres et respectée. La reconnaissance de l'autre est une nécessité sociale. Sans elle, il n'y a pas de société possible. La reconnaissance de l'autre comme obligation sociale implique qu'il y a partage avec les autres, ouverture et engagement à leur égard.

Reconnaître autrui, c'est

- *s'ouvrir à lui,*
- *être à son écoute,*
- *le respecter dans ses opinions,*
- *lui donner de l'importance,*
- *etc.*

CONTENU-CLÉ: La reconnaissance de l'autre comme obligation sociale est indispensable à l'aménagement du rapport à autrui qui se trouve à la base de l'existence de la société. Elle implique qu'il y partage avec les autres, ouverture et engagement à leur égard.

Activité E: « De la règle d'or, à la fraternité et à l'altruisme! »

Objectif intermédiaire

10- DÉFINIR les trois niveaux de la reconnaissance de l'autre.

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant peut amorcer cette activité en racontant deux cas de reconnaissance de l'autre. Celui de Gandhi, de Mère Thérésa, de Martin Luther King . . . et celui de la femme ou de l'homme qui se contente de ne pas blesser les autres, de ne pas les insulter, d'être honnête avec eux. . . Il en conclut à l'existence de niveaux dans la reconnaissance de l'autre.

2e TEMPS: Exposé magistral ou Dialogue: Les trois niveaux de la reconnaissance de l'autre

Suggestion de contenu

On distingue trois niveaux de reconnaissance de l'autre:

- *le niveau de l'égalité: à partir de la règle d'or: « Ne faites pas à autrui ce que vous ne voudriez pas que l'on vous fasse »;*
- *le niveau de la fraternité, qui consiste dans l'acceptation active de l'autre et dans la coopération avec lui en vue du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs;*
- *le niveau du don de soi, parfois jusqu'à la mort, pour faire prévaloir ce qui semble essentiel au mieux-vivre et au mieux-être.*

Explication de chacun des niveaux

*1° **La règle d'or ou l'égalité**, c'est le niveau minimal de la reconnaissance de l'autre. Il est fondé sur le principe du donnant-donnant. On veut se protéger en considérant autrui comme un humain qui se comportera avec soi comme on le fait avec lui; on reconnaît autrui pour qu'il fasse la même chose et ne porte pas atteinte à son intégrité. C'est reconnaissance contre reconnaissance, pas plus. Il s'agit en fait d'un état de non belligérance.*

*2° **La fraternité**. Ce niveau suppose l'acceptation active de l'autre. Il implique la collaboration en vue de l'édification d'un projet commun: le mieux-être et le mieux-vivre individuels et collectifs. On est ouvert à l'autre, on est prêt à l'écouter et à travailler avec lui, s'il veut s'engager aussi à l'aménagement d'un monde meilleur.*

*3° **L'altruisme**. C'est le niveau du dévouement, de l'engagement désintéressé, sans attente de retour. Il implique le don de soi, parfois jusqu'au sacrifice de sa vie. On prend à sa charge les intérêts et les droits de l'autre, on s'engage de façon unilatérale sans rien demander en retour. Ce dernier niveau est celui des grandes femmes et des grands hommes comme Gandhi, Mère Thérésa, Martin Luther King . . . et aussi des humains ordinaires qui s'oublient, modestement, pour les autres, de façon permanente ou occasionnelle.*

3e TEMPS: Échange et illustrations

Après avoir défini les différents degrés de la reconnaissance de l'autre, l'enseignant peut soumettre une liste de comportements aux élèves en leur demandant d'indiquer à quel niveau chacun de ces comportements correspond.

Exemples

- J'évite les problèmes en ne disant rien aux autres. Comme ça, on vit dans une tolérance mutuelle.
- Quand on s'en prend à quelqu'un pour des raisons de racisme, de sexisme, je m'empresse de le défendre, même si je ne connais pas cette personne.
- J'aime travailler en équipe. On apprend à se connaître et à collaborer.
- Dans ma rue, on a créé un comité et les gens participent à des projets communs.
- Quand on me demande de l'aide, je collabore. Mais c'est en pensant que l'aide apportée devra m'être rendue.
- Etc.

L'enseignant invite les élèves à commenter ces exemples. Ils devraient en tirer les conclusions suivantes. Qu'on ne demande pas à tout le monde de se comporter comme des héros. Les grandes vertus sont réservées à ceux qui s'en sentent capables. Contribuer à l'oeuvre commune, c'est d'abord mener une vie d'homme et de femme ordinaires, là où chacun est appelé. C'est ensuite participer activement avec les autres à améliorer le sort de la société. C'est parfois donner de soi et de son temps pour une idée ou des personnes.

Pour conclure cette activité, l'enseignant suggère aux élèves de représenter les niveaux de reconnaissance de l'autre dans un poème ou à l'aide d'un dessin.

CONTENU-CLÉ: On peut distinguer trois niveaux dans le critère moral de reconnaissance de l'autre: l'égalité, ou la règle d'or: « Ne faites pas à autrui ce que vous ne voulez pas qu'on vous fasse »; la fraternité, ou l'acceptation active de l'autre et la coopération; l'altruisme, ou le don de soi, sans attente de retour.

ÉVALUATION SOMMATIVE

1. Nommer les deux formes de la reconnaissance de l'autre à partir desquelles doit être organisé l'aménagement du rapport à autrui.

   1. _____

   2. _____

2. Identifier parmi les opinions ou comportements suivants ceux qui sont conformes à la reconnaissance de l'autre.

   a) Je ne prête jamais mes affaires.

   b) Je suis toujours prêt à aider quelqu'un, par simple solidarité humaine.

   c) Je refuse de parler avec les gens qui n'ont pas la même opinion que moi.

   d) Je ne travaille jamais en équipe parce que je veux mes points. Je ne veux pas que l'on profite de moi.

   e) Je considère la différence comme un enrichissement.

   f) Ma devise est: Le moins de collaboration possible et le plus d'avantages pour moi!

   g) Quand quelqu'un ne comprend pas quelque chose, pas question que je l'aide. Il n'a qu'à faire un effort!

   h) Je n'oublie jamais de contribuer aux campagnes de charité.

3. Nommer les trois niveaux de la reconnaissance de l'autre.

   a) _____

   b) _____

   c) _____

4. Expliquer en ses mots et dans une courte phrase ce que signifie chacun de ces niveaux.

   a) _____

   _____

   b) _____

   _____

   c) _____

   _____

5. Indiquer un comportement représentatif de chacun de ces niveaux.

   a) _____

   b) _____

   c) _____

Module 3.5

MOI, UN ÊTRE QUI ASPIRE AU BONHEUR

INTRODUCTION

Le Module 3.5, « Moi, un être qui aspire au bonheur », vise à établir une relation entre l'aspiration au bonheur de l'être humain et les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens. Il veut également amener l'élève à prendre conscience que l'exigence de réalisation a un caractère impératif pour tout être humain.

D'abord le module propose à l'élève de décrire l'image du bonheur qu'il perçoit dans son expérience quotidienne; il présente diverses conceptions du bonheur inspirées de la sagesse traditionnelle et de la culture contemporaine; il dégage les quatre caractéristiques fondamentales de l'aspiration au bonheur: commune, multiforme, impérative, illimitée. Ensuite le module invite les élèves à faire une incursion dans la « vraie vie », celle de tous les jours, celle où l'on rencontre les multiples réducteurs-négateurs de bonheur, celle qui pousse à se poser deux questions: « Le bonheur est-il possible? » et « Quel bonheur? ». Cette démarche débouche sur une évaluation morale de divers bonheurs possibles à la lumière des traits constitutifs de l'humain, des exigences fondamentales et des critères moraux qui en découlent. Finalement on aboutit à l'élaboration d'une définition du bonheur qui respecte à la fois ses caractéristiques et les exigences fondamentales de l'être humain.

L'adolescent de 14-15 ans a acquis suffisamment d'autonomie pour que sa conception du bonheur se différencie de la vision de la vie qui lui a été inculquée dans son milieu familial. L'adolescence est la période de la vie où l'on élabore des projets qui tiennent parfois plus du rêve que de la réalité, de la « vie vraie » plus que de la « vraie vie ». C'est aussi l'époque où l'on se croit capable de tout pour n'avoir encore que peu essayé. Dans un sens, il est souhaitable que les choses se passent ainsi. Cela permet au jeune de se donner une image embellie de lui-même sur laquelle il peut commencer à échafauder des idéaux-projets. Cette situation a aussi l'avantage de considérer l'idéal comme une réalité à deux dimensions: la dimension statique (image embellie de soi plus ou moins irréaliste) et la dimension dynamique (projet à réaliser). Ce que vit le jeune dans sa recherche parfois échevelée de modèles relève plutôt de la dimension statique de l'idéal. Il cherche des images convenables. Cela explique en partie pourquoi les adolescents, lorsqu'ils parlent de bonheur, utilisent l'expression « être bien dans sa peau ». Ils manifestent ainsi l'état, l'impression, l'image qu'ils recherchent. Cependant cet idéal, « être bien dans sa peau », sous-entend — mais cela n'est pas évident pour l'adolescent — un long et ardu trajet pour y parvenir. Toute intervention pédagogique sur l'aspiration au bonheur devrait viser à réconcilier ces deux dimensions de l'idéal et à les situer dans leur juste rapport.

L'enseignant comprend, pour les avoir vécues, les différentes étapes de la croissance humaine. Il a élaboré sa propre conception du bonheur. Cette conception a été éprouvée à travers les méandres de son expérience. Il sait mieux, comme le dit Jean Gabin, « qu'on ne sait jamais » complètement. Il sait qu'une image n'est que le reflet d'une réalité. Il sait que le miroir réfléchit à l'envers une image unidimensionnelle et éphémère de la réalité. Il sait que la réalité humaine par contre est multidimensionnelle. Il sait qu'« être bien dans sa peau » c'est davantage le programme de toute une vie qu'un slogan. C'est sur la base de ces « savoirs » que l'enseignant érige son intervention pédagogique auprès des jeunes:

- elle apprivoise les rêves les plus fous parce qu'il connaît le caractère multiforme de l'aspiration au bonheur;
- elle les mesure parce qu'il connaît le caractère illimité de l'aspiration au bonheur;
- elle les critique parce qu'il connaît le caractère commun de l'aspiration au bonheur;
- elle les respecte parce qu'il connaît le caractère impératif de l'aspiration au bonheur.

Dans sa personne, l'enseignant représente un projet relativement avancé de bonheur en cours de réalisation. Les élèves participent au spectacle, inquiétant certes . . . mais stimulant.

MODULE 3.5: MOI, UN ÊTRE QUI ASPIRE AU BONHEUR **TEMPS: 10 heures**

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE MODULE

(c) ÉTABLIR UNE RELATION entre l'aspiration au bonheur de l'être humain et les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens.

(a) PRENDRE CONSCIENCE du caractère impératif de l'exigence d'être humain.

OBJECTIFS TERMINAUX

1- À partir de son expérience et de celle des autres, PROPOSER une première image du bonheur.

2- DÉGAGER les principales caractéristiques de l'aspiration au bonheur.

3- ILLUSTRER à l'aide d'exemples comment se vit concrètement l'aspiration au bonheur.

4- MONTRER que la réalisation de l'aspiration au bonheur est balisée par les exigences fondamentales de l'humain.

5- DONNER une réponse personnelle aux deux questions « Le bonheur est-il possible? » et « Quel bonheur? ».

UNITÉ 3.5.1: Le bonheur, une aspiration universelle — **TEMPS: 3 heures**

OBJECTIF TERMINAL: À partir de son expérience et de celle des autres, PROPOSER une première image du bonheur.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité A: « Le bonheur à quinze ans » (cf. fiche 65)	
1- IDENTIFIER quelques moments et quelques lieux qui sont habituellement, dans sa propre vie, source de bonheur.	1er temps: Mise en situation	
	2e temps: Expression du vécu personnel	Participation à l'activité
	3e temps: Conception et définition personnelles du bonheur	Élaboration d'une définition personnelle du bonheur (cf. 5e question de la grille: Annexe 23)
2- DONNER ses propres conception et définition du bonheur.	**Activité B:** « Dis-moi, c'est quoi, pour toi, le bonheur? » (cf. fiche 66)	
3- TROUVER d'autres conceptions du bonheur dans son entourage immédiat, dans les sagesses ou dans la culture contemporaine.	1er temps: Prise de contact avec d'autres conceptions du bonheur: Au choix, les conceptions du bonheur de — l'entourage immédiat — la tradition et des sagesses — la culture contemporaine	Participation à l'activité
4- DRESSER un premier bilan personnel des divers apprentissages.	2e temps: Bilan personnel des apprentissages	Bilan dressé

UNITÉ 3.5.2: Les caractéristiques de l'aspiration au bonheur — **TEMPS: 1 heure**

OBJECTIF TERMINAL: DÉGAGER les principales caractéristiques de l'aspiration au bonheur.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité C: « Le bonheur à grands traits » (cf. fiche 67)	
5- NOMMER les quatre caractéristiques fondamentales de l'aspiration au bonheur.	1er temps: Mise en situation	
	2e temps: Exposé magistral	À l'aide d'un texte, nommer les quatre caractéristiques fondamentales de l'aspiration au bonheur
6- EXEMPLIFIER chacune des quatre caractéristiques de l'aspiration au bonheur.	3e temps: Exemplification des caractéristiques	Un exemple par caractéristique en utilisant les acquis de l'unité 3.5.1

UNITÉ 3.5.3: Le bonheur et la « vraie vie » **TEMPS: 2 heures**

OBJECTIF TERMINAL: ILLUSTRER à l'aide d'exemples comment se vit concrètement l'aspiration au bonheur.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
7- EXPLIQUER le sens et la portée des expressions « vie vraie » et « vraie vie ».	**Activité D:** « Vraie vie et vie vraie: Le bonheur en question » (cf. fiche 68)	Expliquer en ses propres mots les expressions « vraie vie » et « vie vraie »
8- EXEMPLIFIER les principaux négateurs-réducteurs de bonheur.	1er temps: Mise en situation: Conversation dirigée 2e temps: Approfondissement Au choix, a) une grille b) un montage	Nommer quatre négateurs-réducteurs de bonheur
9- SE POSER la question: « Le bonheur est-il possible? ».	3e temps: Exposé magistral: Synthèse: « Le bonheur est fragile. . . Est-il possible? »	
10- À partir des multiples visages du bonheur, ESQUISSER une typologie des bonheurs.	**Activité E:** « Cacophonie des bonheurs » (cf. fiche 69) 1er temps: Mise en situation: Typologie des bonheurs	Nommer quatre types de bonheur et exemplifier chacun
11- INTERROGER moralement la diversité des bonheurs.	2e temps: Question: Tous les bonheurs se valent-ils?	

UNITÉ 3.5.4: Le bonheur et la morale: Le « vrai » bonheur — **TEMPS: 3 heures**

OBJECTIF TERMINAL: MONTRER que la réalisation de l'aspiration au bonheur est balisée par les exigences fondamentales de l'humain.

Étape de la démarche ◇

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
12- NOMMER les trois traits constitutifs de l'être humain. 13- EXPLIQUER que ces traits sont autant d'exigences qui permettent d'être heureux. 14- ASSOCIER les critères moraux étudiés cette année et les exigences correspondant aux traits constitutifs de l'humain. 15- APPLIQUER à diverses conceptions du bonheur les critères et les exigences fondamentales. 16- ÉLABORER une définition du bonheur qui tienne compte de ces exigences.	**Activité F:** « Les ingrédients du bonheur » (cf. fiche 70) 1er temps: Mise en situation: Lecture du texte « E.T. au rapport ». 2e temps: « Brainstorming »: « Être bien dans sa peau » 3e temps: Échange synthèse: Le bonheur, exigences ou besoins 4e temps: Confection d'un tableau: Critères, traits, exigences **Activité G:** « Le bonheur en procès » (cf. fiche 71) 1er temps: Lecture 2e temps: Évaluation 3e temps: Définition: Comment faire pour être heureux?	Nommer les trois traits constitutifs de l'être humain Faire le rapport entre cinq proverbes et les exigences fondamentales Participation à l'activité À la lumière des exigences fondamentales, évaluer diverses conceptions du bonheur Donner une définition du bonheur

UNITÉ 3.5.5: Deux réponses sur le bonheur — **TEMPS: 1 heure**

OBJECTIF TERMINAL: DONNER une réponse personnelle aux deux questions « Le bonheur est-il possible » et « Quel bonheur? ».

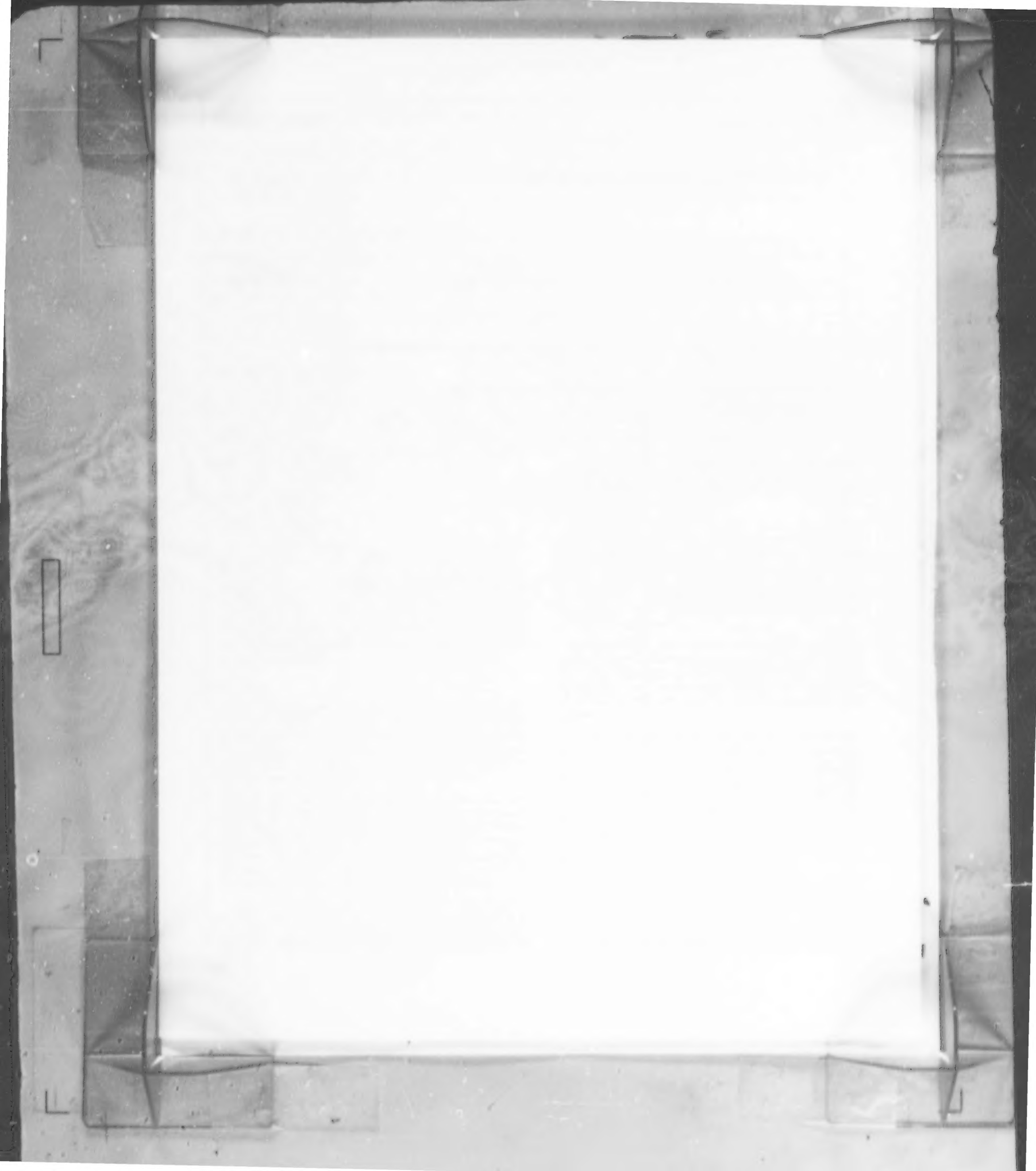
Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
17- INTERPRÉTER l'acharnement de tous les humains à chercher le bonheur comme une réponse positive à la question: « Le bonheur est-il possible pour moi? ».	**Activité H:** « R.S.V.P. » (cf. fiche 72) 1er temps: Commentaire personnel: Le bonheur, exigence universelle de réalisation 2e temps: Échange	Expliquer que le bonheur est une exigence universelle
18- AJUSTER sa propre conception du bonheur et ses « bonheurs » aux exigences fondamentales.	3e temps: Confrontation: Ajustement	Conformer deux de ses « bonheurs » aux exigences fondamentales de l'humain

UNITÉ 3.5.6: Bilan	TEMPS: Facultatif

OBJECTIF TERMINAL: DRESSER un bilan de l'année.	Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
19- RÉPONDRE à la question: « À quoi suis-je obligé? » 20- EXPRIMER sa réaction affective face au vécu de l'année.	**Activité I:** « Bilan » (cf. fiche 73) 1er temps: Exposé magistral: Contenu-clé de l'année 2e temps: Expression personnelle	



Objectif terminal

À partir de son expérience et de celle des autres, PROPOSER une première image du bonheur.

Activité A: « Le bonheur à quinze ans »

Objectifs intermédiaires

1- IDENTIFIER quelques moments et quelques lieux qui sont habituellement, dans sa propre vie, source de bonheur.

2- DONNER ses propres conception et définition du bonheur.

1er TEMPS: Mise en situation

Ce premier temps doit permettre à l'enseignant de motiver les élèves à l'étude du module synthèse. Il s'agit de créer un climat d'intérêt en dévoilant globalement le thème du bonheur. Selon ses capacités et le climat du groupe, l'enseignant a le choix entre diverses amorces.

Amorces suggérées (au choix)

a) Séance de graffiti

L'enseignant dispose sur les murs de la classe de larges bandes de papier et demande aux élèves d'inscrire, dans la forme qu'ils veulent (mots, dessins, phrases, poèmes...), ce qu'évoque pour eux le mot **bonheur**. Pour cet exercice, l'enseignant laisse une quinzaine de minutes aux élèves en se faisant le plus discret possible. Par la suite, il invite la classe à prendre connaissance, sans faire de commentaires, du résultat de l'exercice.

b) Film

Une amorce recommandée, c'est le court film produit par l'O.N.F., *L'évasion des caroussels*, 7 min 25 sec, coul, 16 mm, numéro de série: 106 C 0267205. Pas de commentaire parlé, mais une trame sonore. Ce film permet d'aborder sous un angle poétique et en même temps réaliste le thème du bonheur.

Dans les premières images, on voit des chevaux de bois qui tournent sagement dans leur carrousel. Puis, un à un, ils s'évadent du manège et gambadent dans la nature. Suivent de très belles images oniriques montrant les chevaux en pleine liberté. Par la suite, les chevaux se font rattraper et domestiquer. À la fin, ils réintègrent le carrousel, riches d'expériences.

Les commentaires des élèves suite au visionnement du film peuvent constituer une excellente introduction au thème du bonheur. Ce film parle de réalisation, de vie, de liberté. Il dit aussi que le bonheur se vit concrètement à travers des limites et des conditionnements de toutes sortes. Il pose déjà la problématique de la possibilité du bonheur rejoignant ainsi l'une des deux questions fondamentales du module.

c) Exercice collectif de détente

L'exercice qu'suit devrait permettre aux élèves d'expérimenter un état de bien-être plus ou moins intense et créer un climat de détente propice à amorcer le thème du bonheur.

Tous les élèves sont couchés sur le dos. L'enseignant procède à un exercice collectif de relaxation d'une dizaine de minutes. La technique habituelle est de faire oublier progressivement au sujet la présence de son corps. Pour cela, on lui demande, partie du corps par partie du corps en commençant par les pieds, de se sentir le plus possible cloué au sol jusqu'à ne faire qu'un avec lui.

Cela étant fait, l'enseignant demande aux élèves de laisser vagabonder leur esprit et leur imagination au son d'une musique douce et plaisante (par exemple la musique de Tomita réinterprétant De Bussy...). Le retour à l'état de veille se fait doucement et sans à-coup.

Par la suite, les élèves sont invités à exprimer ce qu'ils ont vécu, soit l'état de bien-être, soit l'inconfort, soit la distraction... À l'aide de questions, l'enseignant fait ensuite le lien avec le thème du bonheur. S'agit-il d'une expérience de bonheur? Est-ce que cette expérience couvre tout le champ du bonheur? Dans le cas où l'expérience n'a pas marché, peut-on en tirer des conclusions pour le thème du bonheur?...

d) Autres amorces

Le bonheur en chansons: Réfléchir sur une chanson ayant pour thème le bonheur (par exemple: *Je déclare l'état de bonheur permanent*, de G. Moustaki).

Le bonheur en long métrage: Pour les enseignants disposant de temps, le film *Alexandre le bienheureux*

constitue une excellente introduction au thème du bonheur. Il pose de façon humoristique la problématique du bonheur.

2e TEMPS: Expression du vécu personnel

Chaque élève identifie d'abord des moments qui sont pour lui, habituellement, source de bonheur. Ces moments peuvent être déterminés à l'intérieur d'une journée type ou à l'intérieur d'une année. Les annexes 21 et 22, intitulées « l'horloge du bonheur » et « le calendrier du bonheur », proposent deux instruments pour permettre cette expression.

L'élève fait ensuite une « carte du bonheur », c'est-à-dire représente les lieux qui sont pour lui habituellement source de bonheur.

Ce type d'exercice fera avant tout ressortir les petits bonheurs qui sont la concrétisation quotidienne de l'aspiration au bonheur. Cette cueillette peut s'avérer abondante, moyenne, ou même, dans certains cas, nulle.

L'enseignant peut prévoir un moment d'échange en petits groupes sur une base strictement volontaire. Pour les élèves ayant des facilités pour l'écriture, cette expression du vécu peut se faire aussi au moyen de la rédaction de quelques pages d'un journal intime. L'élève aurait à y indiquer de façon libre les moments et les lieux qui sont pour lui source de bonheur.

Il y a enfin la possibilité de compléter ce second temps en procédant à l'activité inverse qui consiste à indiquer, à l'arrière des deux annexes 21 et 22, les moments de la journée ou de l'année où l'on se sent malheureux.

3e TEMPS: Conception et définition personnelles du bonheur

Ce troisième temps, en donnant à l'élève la possibilité d'exprimer ce qu'il sait du bonheur, lui permet d'accumuler d'autres matériaux qui seront utilisables pour la suite des apprentissages du module.

L'expression du « su » peut se faire en utilisant une simulation. L'enseignant demande aux élèves d'imaginer qu'ils sont invités comme personne ressource dans le cadre d'une émission de télé consacrée au bonheur chez les jeunes de 15 ans. Pour s'y préparer, il leur demande de rédiger quelques notes en utilisant la grille suggérée dans l'annexe 23.

Cette grille est composée de 5 questions générales. Les réponses, surtout aux questions 2 et 5, peuvent être mises en commun et même diffusées compte tenu du choix retenu pour l'activité B.

Activité B: « Dis-moi, c'est quoi, pour toi, le bonheur? »

Objectifs intermédiaires

3- TROUVER d'autres conceptions du bonheur dans son entourage immédiat, dans les sagesses, ou dans la culture contemporaine.

4- DRESSER un premier bilan personnel des divers apprentissages.

1er TEMPS: Prise de contact avec d'autres conceptions du bonheur

L'activité B complète l'expression du « su » et du « vécu » en demandant à l'élève de prendre contact avec d'autres conceptions du bonheur. Pour réaliser cet enrichissement, l'enseignant ou la classe a le choix entre trois « lieux »:

— l'entourage immédiat de l'élève (les autres jeunes de son âge),
— les sagesses (proverbes, maximes, grands textes...),
— la culture contemporaine (chansons, films...).

L'enseignant peut décider, s'il en a le temps, de puiser à ces trois sources, le but de l'unité étant d'accumuler les données les plus diversifiées sur le bonheur.

a) La conception du bonheur des autres jeunes

• Une façon économique de procéder serait d'utiliser les diverses réponses apportées par les élèves dans le dernier exercice de l'activité précédente, soit l'exercice de préparation à une émission télévisée.

Diverses modalités d'utilisation s'offrent à l'enseignant. Il peut faire un tour de table, ou bien réaliser effectivement, sous forme de création collective, l'émission de télévision, ou encore confectionner un cahier rassemblant les réponses les plus intéressantes ou l'ensemble des réponses (dans ce cas, toute la classe peut procéder à cette élaboration).

• L'enseignant ayant moins de temps disponible peut utiliser les témoignages fictifs rassemblés dans l'annexe 24. Les témoignages offrent un bon éventail de diverses conceptions du bonheur existant chez les jeunes de 15-16 ans.

Les élèves sont invités à les lire, à les illustrer, puis à identifier la conception qui se rapproche le plus de la leur et celle qui s'en éloigne le plus. Possibilité d'échanges en équipes.

• Il y a aussi le moyen classique de l'interview ou du sondage. Pour ce dernier, les élèves pourraient utiliser l'échelle graduée (annexe 25) en essayant de rejoindre le plus de jeunes possible et en faisant ensuite une compilation statistique et commentée des résultats.

b) Les conceptions du bonheur dans la tradition et les sagesses

La tradition et les sagesses représentent une source qui nécessite un effort intellectuel plus soutenu. L'enseignant peut utiliser des proverbes et maximes ou des textes d'auteurs. L'annexe 26 présente un éventail assez large de proverbes et maximes concernant le bonheur. Certains s'opposent entre eux, d'autres présentent des conceptions s'alimentant à des écoles de pensée différentes. L'élève doit constater cette diversité et identifier les conceptions qui se rapprochent le plus des siennes et celles qui s'en éloignent le plus. Il y a lieu de noter que la quatrième unité du module réutilisera les proverbes et maximes identifiés par un astérisque.

Quant aux textes classiques traitant du bonheur, voici quelques suggestions (des compléments bibliographiques peuvent être trouvés dans les grandes encyclopédies et dans le *Dictionnaire de philosophie* de Lalande au mot « bonheur »).

Sénèque, *De la vie heureuse*, dans les Stoïciens, « Bibliothèque de la Pléiade », Paris, Gallimard, 1962, p. 723 à 726.
Épictète, *Pensées pour moi-même et Manuel*, Paris, Garnier-Flammarion, 1964, p. 207-226.
Alain, *Propos sur le bonheur*, Coll. « Idées », no 362, Paris, Gallimard, 1928, p. 229-232.
Theilhard de Chardin, P., *Réflexions sur le bonheur*, Paris, Seuil, 1960, p. 66 à 69.

c) Les conceptions du bonheur dans la culture contemporaine

Le thème du bonheur est un thème omniprésent dans notre culture et plus particulièrement dans le domaine du théâtre, de la littérature (roman, poésie...), du cinéma, de la chanson, de la musique, de la télévision (téléroman, téléthéâtre, forum...), etc. En faisant appel à sa propre culture, et à celle de ses élèves, l'enseignant devrait pouvoir trouver facilement quelques manifestations concrètes de cette quête du bonheur. Ce peut être, par exemple, la pièce « En attendant Godot » de Samuel Beckett; ou le téléroman « Terre humaine »; ou le film « Alexandre le bienheureux »; ou le roman « Zorba le Grec » de Nikos Kazantzakis; ou le disque « La course au bonheur ».

Le guide pédagogique se contente de recommander deux livres et un film particulièrement pertinents pour couvrir ces différents champs.

Le bonheur possible, Robert B. Blondin, Montréal, Éditions de l'homme, 1983, 330 p. Ce livre est le résultat d'une très large enquête sur l'aspiration au bonheur menée en Europe, en Asie et en Amérique, auprès d'experts de différentes disciplines et de gens ordinaires. Cette enquête a servi à alimenter 150 émissions radiophoniques à Radio-Canada. Ce livre constitue pour l'enseignant une source d'inspiration et une mine d'informations. Il peut être utile aussi pour l'accès aux traditions et sagesses. Ni manuel de philosophie, ni livre de recettes, le livre de Robert Blondin se présente comme une mosaïque de témoignages, une anthologie pratique des notions et attitudes liées au bonheur. La deuxième partie de l'ouvrage s'articule autour d'une définition du bonheur qui remonte à l'Égypte ancienne. Elle est d'Aménophis IV: « Marcher dans la Nature, à la rencontre de nos tendresses. »

Le bonheur raconté aux enfants, J.L. Ducamp, Paris, Les Éditions ouvrières, 1978, 105 p. Même si la clientèle visée est celle de préadolescents, cet ouvrage peut être très utile à l'enseignant. À partir d'anecdotes, de contes, de récits, il présente dans un langage très accessible différentes façons de comprendre l'aspiration au bonheur. Cet ouvrage, qui précise les principales sources du bonheur, sera aussi recommandé pour la 4e unité du module consacrée au rapport entre morale et aspiration au bonheur.

Le bonheur (enregistrement vidéo), Réalisation Jacques Languirand, Montréal, Productions Minos, Société Radio-Canada, 1981, 1 Vidéo-cassette, 25 min, son, coul., 3/4 po (Vivre ici maintenant).

Exposé de Jacques Languirand sur le bonheur: Définition et place dans la société contemporaine.

2e TEMPS: Bilan personnel

L'enseignant laissera une quinzaine de minutes aux élèves pour leur permettre à la fin de cette unité de faire un bilan des divers acquis. Ce bilan peut se faire soit oralement, en grand groupe ou en petites équipes, soit par écrit. Les questions de base pour faire ce bilan pourraient être celles-ci:

— Durant ces périodes qu'as-tu appris concernant l'aspiration au bonheur?
— Serais-tu capable de donner quelques caractéristiques (traits importants) de cette aspiration au bonheur?

Objectif terminal

DÉGAGER les principales caractéristiques de l'aspiration au bonheur.

Activité C: « Le bonheur à grands traits »

Objectifs intermédiaires

5- NOMMER les quatre caractéristiques fondamentales de l'aspiration au bonheur.

6- EXEMPLIFIER chacune des caractéristiques de l'aspiration au bonheur.

1er TEMPS: Mise en situation

Le but de l'activité C est de faire un bilan objectif et structuré des matériaux accumulés jusqu'ici. Il est donc important que l'enseignant tienne compte des bilans personnels dressés par les élèves à la fin de l'unité 3.5.1. Il serait bon qu'il les parcoure afin de pouvoir au début de la présente unité en faire une rapide synthèse ou procéder par échantillonnage en lisant ou en faisant lire les bilans les plus complets.

2e TEMPS: Exposé magistral ou Lecture et échange

L'enseignant présente les quatre caractéristiques de l'aspiration au bonheur retenues par le programme:
— une aspiration commune,
— une aspiration impérative,
— une aspiration multiforme,
— une aspiration sans limites.

L'annexe 27, « Propos sur le bonheur », présente et vulgarise les quatre caractéristiques sous la forme d'une lettre adressée à l'élève. Les élèves la lisent, posent des questions de clarification, s'il y a lieu, et l'enseignant fait du renforcement en vérifiant la compréhension de chacune des épithètes servant à qualifier les caractéristiques et en faisant un lien avec les bilans personnels.

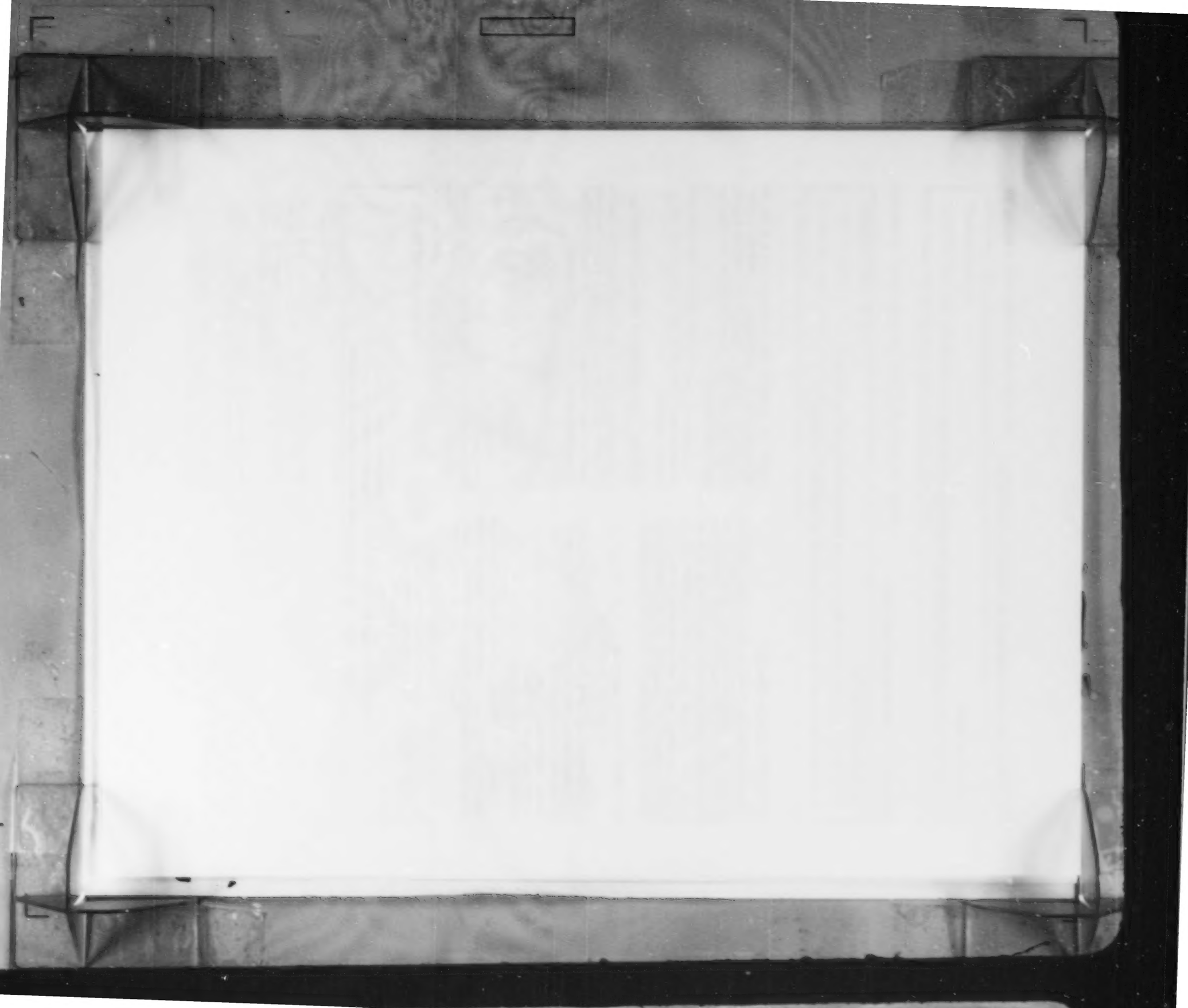
L'enseignant peut aussi s'inspirer des éléments contenus dans cette lettre pour faire directement un exposé magistral.

3e TEMPS: Exemplification des caractéristiques

L'enseignant invite les élèves, seuls ou en équipes, à trouver dans les apprentissages de la première unité des exemples qui viennent illustrer chacune des caractéristiques en utilisant la grille suivante.

CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES
— Commune — Impérative — Multiforme — Sans limites	

CONTENU-CLÉ: L'aspiration au bonheur est
— commune à tous les humains;
— impérative: elle s'impose comme un besoin vital;
— multiforme: elle se concrétise de façons diverses;
— sans limites: elle ne peut jamais être complètement satisfaite.



Objectif terminal

ILLUSTRER à l'aide d'exemples comment se vit concrètement l'aspiration au bonheur.

Activité D: « Vraie vie et vie vraie: le bonheur en question »

Objectifs intermédiaires

7- EXPLIQUER le sens et la portée des expressions « vie vraie » et « vraie vie ».

8- EXEMPLIFIER les principaux réducteurs-négateurs de bonheur.

9- SE POSER la question: « Le bonheur est-il possible? ».

L'activité D veut approfondir la dernière caractéristique du bonheur énoncée à l'unité précédente, le bonheur, une aspiration sans limites, et devrait aboutir à la première grande question de la problématique: « **Le bonheur est-il possible?** ».

1er TEMPS: Mise en situation

L'enseignant lance la conversation sur la difficulté d'atteindre le bonheur en partant d'un proverbe populaire, celui-ci par exemple: « Il suffit de peu de choses pour être heureux, **mais aussi de bien peu pour être malheureux**. »

Il demande aux élèves d'exemplifier la seconde partie du proverbe. Il doit s'agir d'exemples pratiques, simples, quotidiens, qui sont cause de frustration: le mauvais temps, un rhume, une remarque désobligeante, la perte d'un objet, un examen raté, une sortie manquée, etc.

À partir de ces exemples, l'enseignant fait ressortir quelques **réducteurs-négateurs** de bonheur et dégage les principaux éléments de contenu. (Expliquer le sens des termes réducteurs-négateurs.)

Suggestion de contenu

*Le bonheur est un bien fragile. Il dépend en grande partie de circonstances **extérieures** inhérentes à la vie de tous les jours et indépendantes de notre volonté: la température, le mauvais fonctionnement d'un outil de travail, les comportements de ceux qui nous entourent, etc.*

*Il se bute également à certains obstacles **intérieurs**: les mauvaises habitudes, la peur de déplaire, la dévalorisation occasionnelle de soi-même face à l'échec, le fatalisme, etc.*

Enfin, et de façon plus large, il dépend de la condition humaine: de la souffrance et de la mort.

Ce contexte dans lequel les humains doivent se débattre pour chercher le bonheur pourrait s'appeler, selon une expression de Jean Fourastié, « la vraie vie » — par opposition à la « vie vraie » —, l'espèce d'éden dont rêvent tous les humains, sans jamais réussir à l'atteindre complètement en ce bas monde.

Cette opposition a été baptisée « principe de plaisir — principe de réalité » par l'école psychanalytique.

2e TEMPS: Approfondissement

Il s'agit maintenant de prospecter la « vraie vie », celle qui est truffée d'ennuis. À l'aide des éléments de contenu du premier temps, on creuse davantage la réflexion amorcée autour de la question: « Qu'est-ce qui empêche ou diminue le bonheur? »

Pour cet approfondissement deux façons de procéder sont proposées au choix de l'enseignant.

a) Reprendre les horloges ou les calendriers du bonheur présentés aux annexes 21 et 22 et en faire des instruments de mesure du malheur.

L'enseignant demande aux élèves de classifier dans une grille les exemples trouvés.

b) Une autre façon, de procéder serait de faire préparer aux élèves un montage visuel (photos-diapositives) illustrant chaque case de la grille.

Exemple de grille

Les réducteurs-négateurs	Exemples
Limites personnelles — physiques — psychologiques	
Déterminismes — lieu — temps — circonstances	
Finitude humaine — souffrance — mort	

Exemple

Réducteurs-négateurs	Illustrations
Limites personnelles	Un obèse, un géant, un handicapé, etc.
Déterminismes	La faim, la guerre, le racisme, la pauvreté, etc.
Finitude	La vieillesse, la maladie, la mort, etc.

3e TEMPS: Exposé magistral: Synthèse

Sous forme d'exposé magistral, l'enseignant termine l'unité en reprenant les éléments essentiels du contenu.

CONTENU-CLÉ: La vue humaine se nourrit de l'espérance en une « vie vraie » qui serait faite de bonheur permanent.
La « vraie vie » des humains est remplie d'ennuis, petits et grands, intérieurs et extérieurs, qui rendent le bonheur: fragile ici et maintenant.
L'avenir humain est marqué d'une hypothèque extrêmement lourde: la mort.

Questions:
« Pourquoi et en quoi les humains espèrent-ils? »
« Le bonheur est-il possible? »
« As-tu une première réponse? »

Activité E: « La cacophonie des bonheurs: Le bonheur en question »

Objectifs intermédiaires

10- À partir des multiples visages du bonheur, ESQUISSER une typologie des bonheurs.

11- INTERROGER moralement la diversité des bonheurs.

L'activité E approfondit la troisième caractéristique du bonheur énoncée antérieurement: le bonheur une aspiration multiforme. Elle devrait donc déboucher sur l'interrogation éthique suivante: « Tous ces bonheurs se valent-ils? ».

1er TEMPS: Mise en situation

Le premier temps de l'activité sert à sensibiliser les élèves à la diversité presque infinie des bonheurs. Pour atteindre cet objectif, l'enseignant peut procéder de diverses façons dont les suivantes.

a) Partir de la constatation d'Aristote (IVe siècle avant Jésus-Christ):

> « Il ne fait aucun doute que l'humain est fait pour le bonheur. Mais les uns le placent dans la richesse, d'autres dans le plaisir, d'autres dans le pouvoir, d'autres, enfin, dans une vie vertueuse. »

La classe (enseignant et élèves) reprend les informations rassemblées dans la première unité (3.5.1), lors de l'expression du vécu et de l'énonciation des conceptions du bonheur. On fait ressortir de cet inventaire la diversité des bonheurs.

b) S'il ne l'a pas fait dans l'unité précédente, l'enseignant peut utiliser des illustrations, photos ou diapositives, pour sensibiliser les élèves à la diversité des bonheurs. Cette diversité s'exprime à travers des choses, des personnes, des idées, des désirs, des émotions, des valeurs, des événements, etc. Les élèves illustrent chaque élément de l'éventail de la diversité à l'aide de deux ou trois photos.

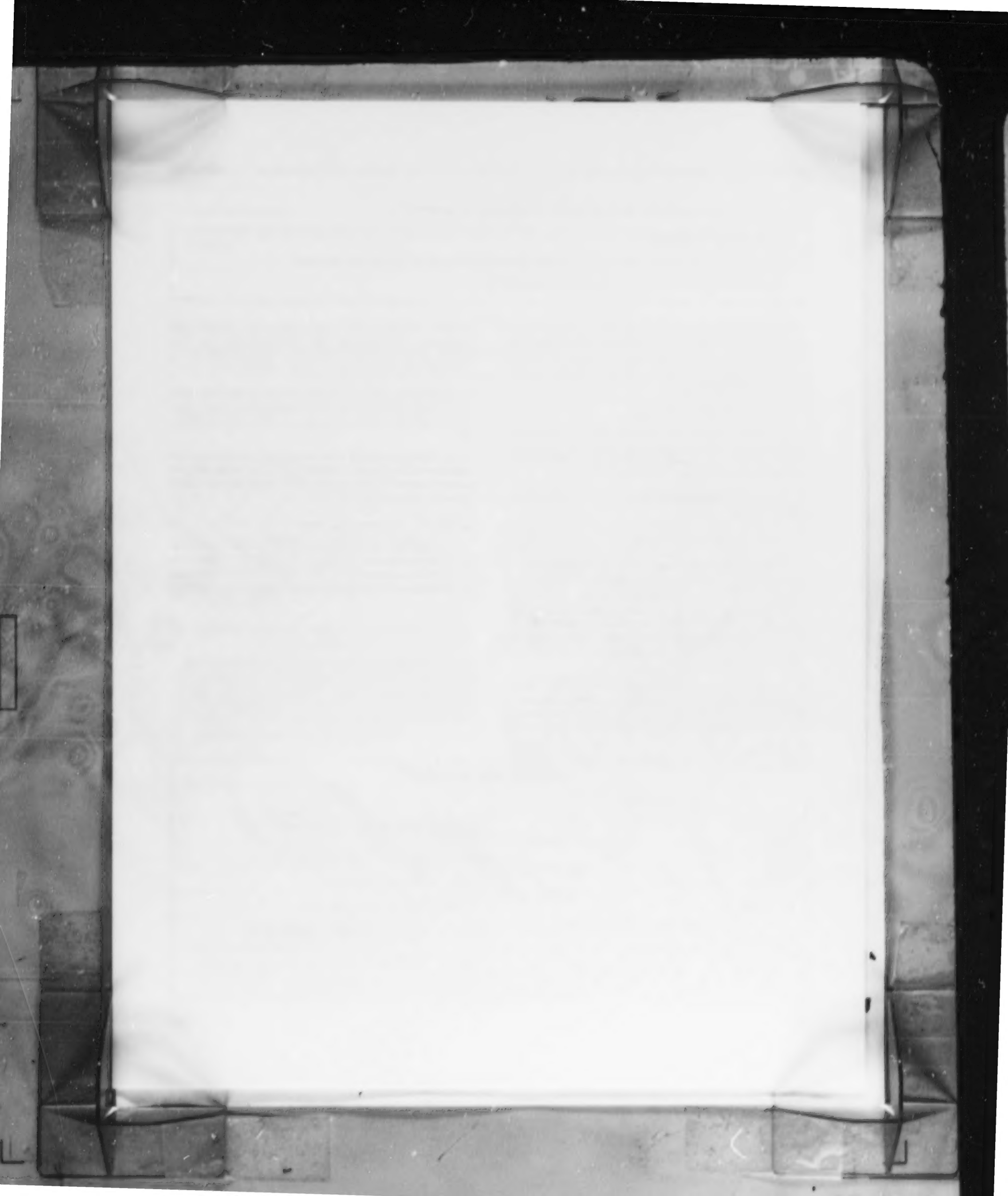
Chaque branche de l'éventail peut à son tour être subdivisée selon la diversité axiologique des bonheurs: grands, petits, d'occasion, de consommation, etc.

c) On peut aussi procéder à un inventaire sommaire des bonheurs qui sont offerts par la publicité scripto-audio-visuelle; puis tenter une classification dans l'éventail proposé en b).

2e TEMPS: Questionnement

L'activité se termine sous la forme de questions sur la diversité des bonheurs. En plus de la difficulté à trouver le bonheur, il y a la diversité des bonheurs qui interroge: Se valent-ils tous? Lesquels choisir?

DIVERSITÉ DES BONHEURS	
ÉVENTAIL	PHOTOS
1. Choses	Arcades, billet de loto, motocyclette, etc.
2. Personnes	Ami(e), vedette, maman, jeune, etc.
3. Projets, idées, désirs	Diplôme, famille, métier, etc.
4. Émotions	Calme, sérénité, paix, joie, etc.
5. Valeurs	Amour, confort, honnêteté, confiance, etc.
6. Événements	Voyage, mariage, Noël, etc.
7. Etc.	Etc.



Objectif terminal

MONTRER que la réalisation de l'aspiration au bonheur est balisée par les exigences fondamentales de l'humain.

Activité F: « Les ingrédients du bonheur »

Objectifs intermédiaires

12- NOMMER les trois traits constitutifs de l'être humain.

13- EXPLIQUER que ces traits sont autant d'exigences qui permettent d'être heureux.

14- ASSOCIER les critères moraux étudiés cette année et les exigences correspondant aux traits constitutifs de l'être humain.

L'activité F constitue une synthèse capitale dans la démarche du cinquième module. On y ordonne tous les éléments des deux objectifs généraux de module: l'être humain défini par ses traits constitutifs; le rapport entre les exigences fondamentales et l'aspiration au bonheur; les critères moraux qui traduisent dans l'action l'aspiration au bonheur.

Une bonne compréhension de ces divers éléments et de leur intégration entre eux est indispensable à la réalisation de la présente unité dont le noeud constitue l'évaluation morale.

1er TEMPS: Mise en situation: Lecture du texte « E.T. au rapport »

De retour parmi les siens après son bref séjour chez les humains, « E.T. » tente d'expliquer à sa famille ce que sont les humains. Voici, à quelques détails près, son rapport (cf. annexe 28). L'enseignant soumet le rapport d'« E.T. » aux élèves et leur demande d'en dégager les traits constitutifs de l'humain.

2e TEMPS: « Brainstorming » (« Remue-méninges »)

De certaines enquêtes sociologiques récentes, il ressort que l'expression « être bien dans sa peau » est celle que les jeunes du niveau secondaire utilisent le plus lorsqu'ils veulent signifier leur aspiration au bonheur.

L'enseignant propose aux élèves de dire tout ce que cette expression représente pratiquement pour eux. L'échange informel tourne autour de deux questions:
— Qu'est-ce que cela veut dire?
— Qu'est-ce qu'il faut pour y parvenir?
On cumule les données.

3e TEMPS: Échange synthèse

L'enseignant reprend les données recueillies au cours du « remue-méninges ». Sous forme d'échange structuré, il fait ressortir les différents éléments de contenu pertinents à l'objectif poursuivi: les traits constitutifs de l'humain sont autant d'exigences fondamentales ou de besoins à combler pour être heureux.

L'exigence d'être humain

Pour qu'il soit **heureux**. . .
qu'il **se réalise** comme humain. . .
qu'il s'**épanouisse**. . .
qu'il « soit bien dans sa peau. . . »

Les traits caractéristiques	Les exigences fondamentales
l'humain étant **unique**	— cela exige qu'il soit **autonome**
étant **lié aux autres**	— cela exige qu'il soit **solidaire**
étant capable de **comprendre** et de **diriger sa vie**	— cela exige qu'il donne un **sens** à sa vie.

4e TEMPS: Confection d'un tableau

Pour amener les élèves à faire leur propre synthèse et à intégrer les éléments de contenu étudiés lors des temps précédents, l'enseignant leur remet un tableau vide qu'il leur demande de remplir.

Les élèves y ordonnent les traits, exigences et critères moraux.

Exemple de tableau rempli

	Module 1		Module 2	Module 3	Module 4
Critères moraux	Mesure	Respect des êtres	Apprivoisement des forces intérieures	Pensée critique	Reconnaissance de l'autre
Traits	Unique	Lié aux autres	Unique	Comprend Dirige sa vie	Lié aux autres
Exigences fondamentales	Auto-nomie	Soli-darité	Autonomie	Sens	Solidarité
Exigence d'être humain: Réalisation					

Activité G: « Le Bonheur en procès »

Objectifs intermédiaires

15- APPLIQUER à diverses conceptions du bonheur les critères et les exigences fondamentales.

16- ÉLABORER une définition du bonheur qui tienne compte de ces exigences.

Cette activité va permettre à l'élève de porter un jugement critique sur diverses conceptions du bonheur. L'évaluation morale qui leur est demandée réfère aux critères moraux étudiés en détail au cours des quatre premiers modules: la mesure, l'apprivoisement des forces intérieures, la pensée critique, le respect du vivant et la reconnaissance des autres humains. Elle réfère aussi aux exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens.

L'évaluation morale, comme tout autre apprentissage, s'acquiert par la pratique. L'activité propose donc aux élèves de s'y exercer. L'objectif ultime est de les aider à s'approprier cette habilité pour leur propre gouverne.

L'activité propose deux types d'exercice au choix de l'enseignant.

Exercice a)

1er TEMPS: Lecture d'un texte

L'enseignant propose aux élèves la lecture d'un texte, *Le procès du bonheur* (Paul-André Giguère et Jean Martucci) où des individus défendent différentes conceptions classiques du bonheur: la richesse matérielle, la jeunesse, la bonté, la religion, l'amour, la sagesse, etc.

N.B.: On peut se procurer des copies de ce texte en s'adressant à Socabi, 7400, rue Saint-Laurent, Montréal, H2R 2Y1. Tél.: (514) 274-4381.

2e TEMPS: Sélection et évaluation

On demande aux élèves de sélectionner une ou deux conceptions du bonheur présentées dans le texte puis d'en faire, par écrit, la description et l'évaluation.

Le travail peut s'organiser autour de questions comme les suivantes.

— Quel personnage est le plus sympathique à tes yeux?
— Comment décrirais-tu sa conception du bonheur?
— Que vaut ce bonheur en référence aux exigences fondamentales de l'humain?
— Que prendrais-tu pour toi-même dans cette conception du bonheur?
— Sa conception du bonheur respecte-t-elle les critères moraux?
— Que lui proposerais-tu de corriger?
— Etc.

Exercice b)

1er TEMPS: Lecture de « Maximes et proverbes »

Les élèves utilisent comme matériel les vingt maximes et proverbes de l'annexe 26 précédés d'un astérisque. Ils en font une lecture attentive individuellement ou en groupe selon le choix de l'enseignant qui s'assure de leur bonne compréhension.

2e TEMPS: Classification

L'enseignant demande aux élèves de classifier ces maximes et proverbes à partir d'une grille d'exigences fondamentales.

L'enseignant peut exemplifier le travail à faire en classifiant avec les élèves quelques-uns des proverbes qui ne sont pas précédés d'un astérisque.

Il faut noter que certains proverbes peuvent exprimer plus d'une exigence.

Exemple de grille

MAXIMES ET PROVERBES		
Autonomie	Solidarité	Sens
4-9-11-14-15-16-21-27-30	9-10-14-16-21-25-27	1-6-18-22-24-28
Exigence de réalisation		
3-14-19-27-28-29		

3e TEMPS: Définition

En faisant un bref retour sur les conceptions du bonheur étudiées par les élèves, l'enseignant invite chacun à dégager une définition du bonheur qui soit satisfaisante pour eux tout en étant conforme aux critères moraux et aux exigences fondamentales de l'humain.

Il est important de souligner que plusieurs définitions du bonheur sont possibles. Il faut dédramatiser le caractère absolu de ce genre de définition. Dans la mesure où elles respectent les référents moraux, plusieurs d'entre elles peuvent être relativement exactes.

Quelques définitions du bonheur

— « Le bonheur est une quête de mieux-être et de mieux-vivre, donc de mieux-aimer, de mieux-comprendre. . . »
— « Le bonheur, c'est de vivre sa vie avec les autres de façon signifiante. »
— « Le bonheur, c'est de dire « oui » à soi, aux autres et à sa condition, parce qu'on la comprend. »
— « Le bonheur, c'est la force d'aimer, la joie d'être aimé et la sagesse de les équilibrer. »
— « Le bonheur, c'est d'être une personne humaine. »
— « Le bonheur, c'est être conscient et bien dans sa peau en accordant aux autres ce même privilège. »
— Etc.

Objectif terminal

DONNER une réponse personnelle aux deux questions « Le bonheur est-il possible? » et « Quel bonheur? ».

Activité H: « R.S.V.P. »

Objectifs intermédiaires

17- INTERPRÉTER l'acharnement de tous les humains à chercher le bonheur comme une réponse positive à la question: « Le bonheur est-il possible? ».

18- AJUSTER sa propre conception du bonheur et « ses bonheurs » aux exigences fondamentales.

Au cours de cette activité, les élèves éprouvent leur capacité à s'approprier les notions acquises dans l'ensemble du module; c'est la phase d'intégration qui précède l'action.

1er TEMPS: Commentaire personnel

L'enseignant soumet aux élèves quelques phrases-choc du genre:
« Le bonheur est un virus qui contamine tous les humains à leur naissance. »
« Tous les humains souffrent du S.I.D.A.B. (Syndrome-immuno-déficitaire-d'aspiration-au-bonheur). »
« Au firmament de l'olympisme figure l'ultime épreuve: trouver un malheureux consentant. »
« Les malheureux aspirent au bonheur; les heureux aussi. »
« Le malheur ne satisfait personne; le bonheur encore moins. »

Il demande aux élèves de choisir l'une de ces phrases et de la commenter dans un texte d'une dizaine de lignes.

2e TEMPS: Échange

L'enseignant réserve un court laps de temps pour permettre aux élèves qui le veulent de communiquer leurs commentaires à la classe. Cela devrait avoir pour effet de poser comme évidente l'exigence de bonheur.

Exemple de grille de confrontation-ajustement

Ma définition (en voici quelques-unes à titre d'exemple)

1) Partir à l'aventure toute seule et faire ce qui me plaît.
2) Se faire dire par quelqu'un qu'on est bon.
3) Le bonheur passe par l'argent.
Etc.

(Ajustements possibles)

Exigence d'autonomie	Exigence de solidarité	Exigence de sens
1) Dans l'aventure je me sens libre, importante, capable de faire quelque chose par moi-même.	Dans l'aventure je rencontre d'autres gens. Je m'enrichis à leur contact et je les enrichis.	Dans l'aventure, j'apprends beaucoup sur des choses nouvelles, des gens nouveaux, des événements nouveaux. Ça m'aide à prendre des décisions concernant mes objectifs de vie.
2) Cela amplifie mon estime de moi. Je me sens utile à quelque chose.	Cela me donne confiance au point que j'ai le goût de faire quelque chose pour les autres. Ce qui sort de moi est bon pour d'autres.	Je comprends qu'au fond nous sommes tous semblables. Cela me stimule à faire des efforts pour devenir meilleur.
3) Grâce à l'argent, je me sens libre, important. Je peux faire ce que je veux. Etc.	L'argent me sert à aider les autres. On peut le partager pour renforcer des liens et rendre service. Etc.	Je comprends qu'on ne peut tout acheter avec l'argent. Il est utile s'il m'aide à grandir, à m'épanouir, à aller plus loin. Etc.

3e TEMPS: Confrontation-ajustement

Les élèves ressortent la définition du bonheur qu'ils ont formulée à la question 5 de l'annexe 23 et la confrontent en l'ajustant aux exigences fondamentales. L'enseignant fournit une grille pour faciliter le travail.

Objectif terminal

Dresser un bilan de l'année.

Activité I: « Bilan »

Objectifs intermédiaires

19- RÉPONDRE à la question: « À quoi suis-je obligé? ».

20- EXPRIMER sa réaction affective face au vécu de l'année.

1er TEMPS: Exposé magistral

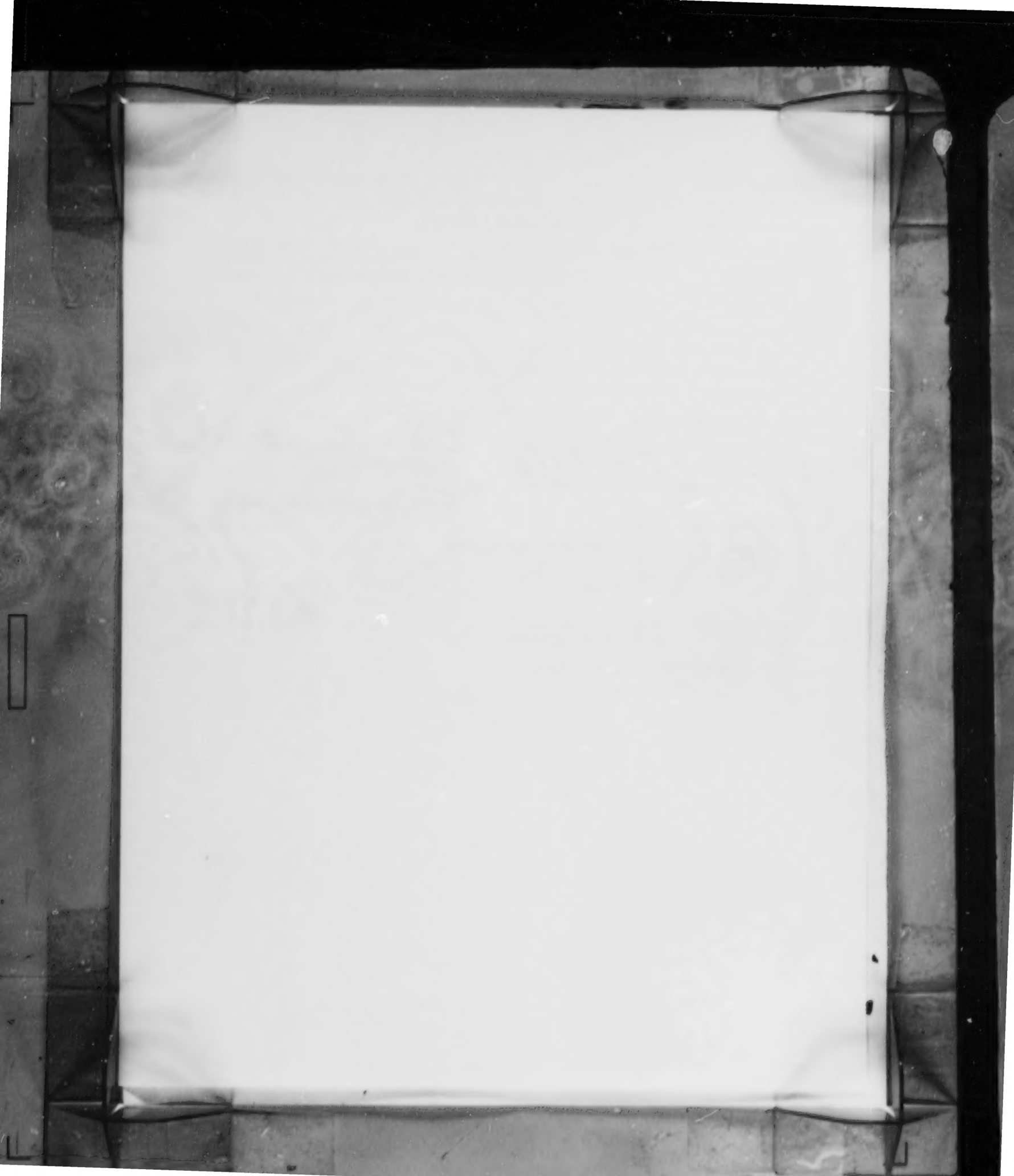
Sous forme d'exposé magistral l'enseignant rappelle aux élèves les principaux éléments de contenu étudiés pendant l'année. Son exposé pourrait consister à revoir avec les élèves le tableau VI du programme d'études.

2e TEMPS: Expression personnelle

L'enseignant invite les élèves à exprimer leur réaction affective par rapport à l'ensemble du cours: le contenu, la démarche pédagogique, le climat général, la personne de l'enseignant et son intervention pédagogique, l'élève lui-même.

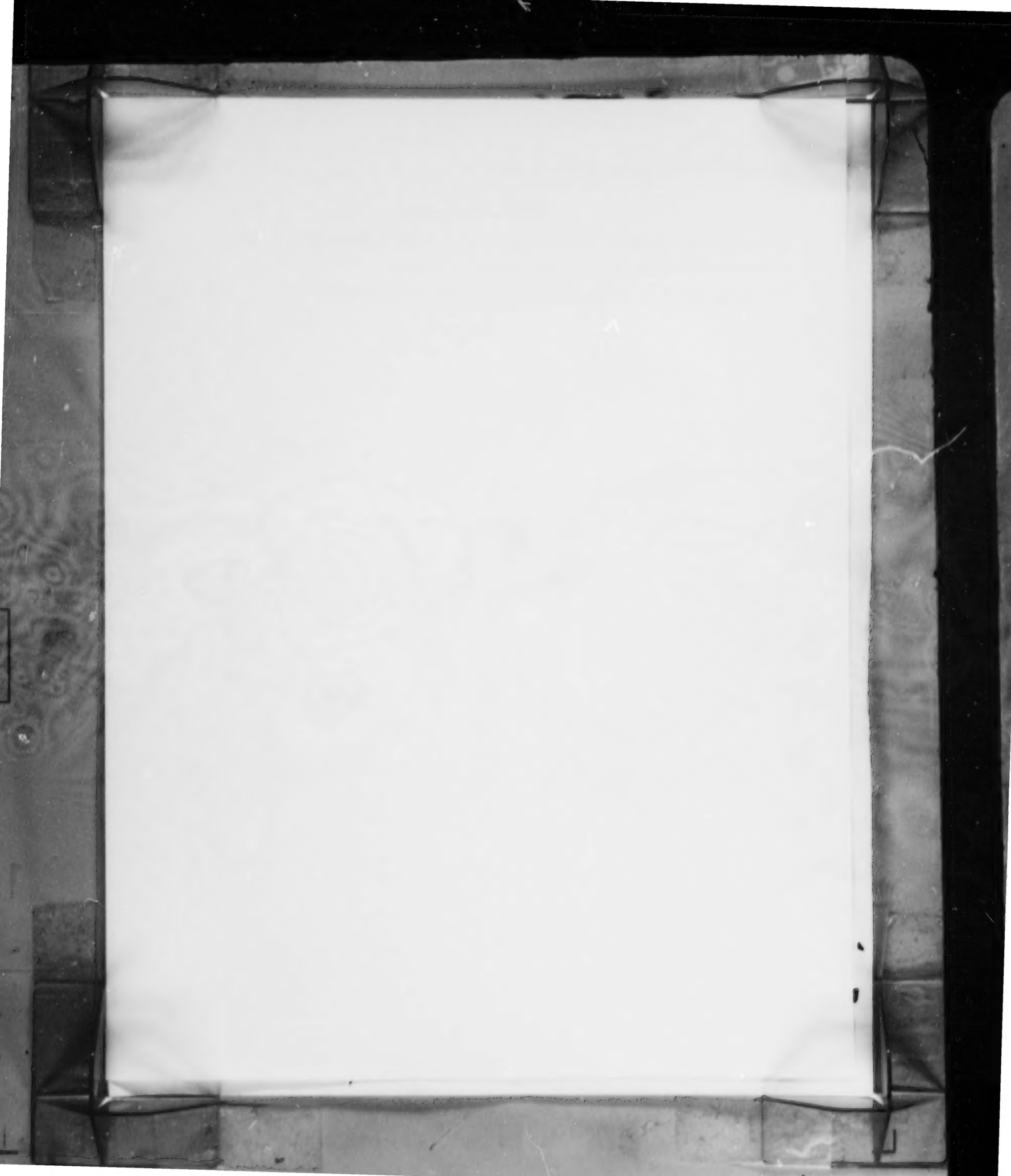
Pour faciliter et encadrer l'expression des élèves, l'enseignant peut leur proposer des questions telles que les suivantes:

— Quelle(s) partie(s) du cours vous a (ont) davantage intéressés?
— Qu'avez-vous moins aimé?
— Quelles sont les activités que vous avez préférées?
— Comment avez-vous trouvé l'atmosphère de votre classe cette année?
— Avez-vous aimé travailler avec les élèves de votre classe?
— Comment jugez-vous les méthodes utilisées par l'enseignant?
— Croyez-vous qu'il eût été facile pour un autre enseignant de faire mieux?
— Quels sont les éléments qui, d'après vous, ont contribué à la réussite du cours?
— Qu'est-ce qui a nui à sa réalisation?
— Comment estimez-vous votre propre participation au cours?
— Le cours a-t-il répondu à certaines de vos attentes?
— Etc.



ÉVALUATION SOMMATIVE

1. Montrer que toute conception du bonheur doit répondre aux exigences fondamentales de l'humain.
2. Expliquer que le bonheur est une exigence universelle de réalisation.
3. Confronter deux de ses « bonheurs » aux exigences fondamentales de l'humain.



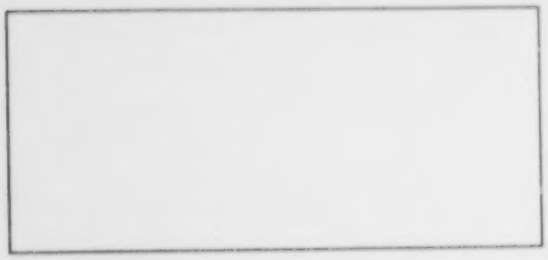
ANNEXES

MON PORTRAIT

Ce questionnaire est important. Il te permettra de mieux comprendre ce que tu feras cette année en enseignement moral. Tu peux le faire seul ou avec l'aide de quelqu'un en qui tu as confiance. Réponds à toutes les questions.

1- Je suis un corps

a) Tu as entrepris une correspondance avec une personne de ton âge dans un pays étranger. Elle ne te connaît pas. Tu lui envoies une photo de toi. Décris-toi brièvement.

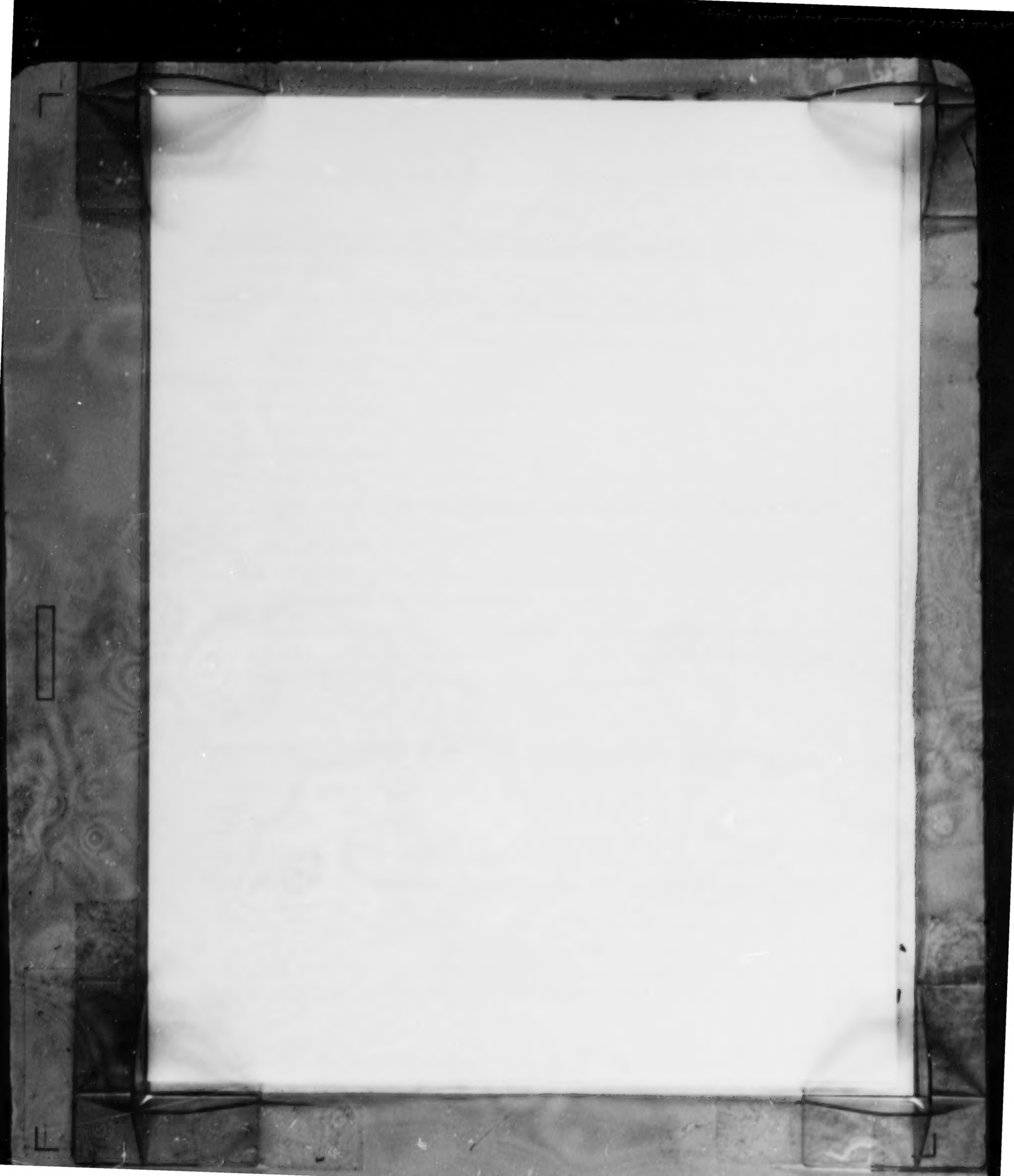


b) Quels sont les traits que tu apprécies le plus dans ton apparence physique?

c) Quels sont les traits que tu apprécies le moins?

d) As-tu des ressemblances physiques avec des membres de ta famille immédiate ou lointaine? Quelles sont-elles?

e) Comment comprends-tu cette phrase: « Par mon corps, je suis lié(e) aux autres humains, au monde vivant et même à l'inanimé »?



f) Es-tu satisfait(e) de la façon dont tu prends soin de ton corps et dont tu réponds à ses besoins?

Sommeil? _____

Nourriture? _____

Boisson? _____

Exercice physique? _____

g) De façon générale, trouves-tu que ton corps fonctionne bien? Explique.

_____

_____

_____

_____

_____

2- Je suis un coeur et une tête

a) Ta vie émotionnelle

— Passes-tu tour à tour de la joie à la tristesse, de l'exaltation à l'abattement, ou vice versa, pour un rien, sans raison apparente?
OU
Es-tu ordinairement d'humeur égale? _____

_____

— T'enthousiasmes-tu ou t'indignes-tu facilement?
OU
Acceptes-tu facilement les choses comme elles sont? _____

_____

— Es-tu facilement troublé(e) par un événement imprévu? Pâlis-tu ou rougis-tu facilement?
OU
Es-tu difficile à troubler? _____

_____

— Quel genre de musique ou de sport te fait le plus vibrer émotivement? _____

_____

b) Tes capacités et tes connaissances

Tu fais la liste de cinq (5) choses que tu sais faire (par exemple, faire la cuisine, parler en public, quoi faire quand un bébé pleure. . .) et de cinq (5) choses que tu connais.

Capacités	**Connaissances**
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

c) Écris les noms de deux professeurs et de deux amis(es) que tu as eus(es) à l'école primaire, OU fais l'inventaire d'un coffret, d'une boîte, d'un tiroir où tu ranges tes souvenirs.

d) Ton imagination

Rédige un texte où tu essaies de te mettre à la place d'un objet, d'un animal ou d'une personne dans une situation comme (au choix)
— un bonhomme de neige qui fond au soleil;
— la lune qui regarde la terre;
— une feuille emportée par le courant d'un ruisseau;
— un castor qui bâtit un barrage.

e) Ton dynamisme

— Fais-tu ce que tu as à faire tout de suite (un devoir, une commission) OU es-tu porté(e) à attendre pour le faire à la dernière minute?

— Es-tu facilement découragé(e) devant les difficultés ou devant une tâche qui semble fatigante OU es-tu au contraire stimulé(e) par les difficultés et excité(e) par l'idée de l'effort à fournir?

f) Ta fantaisie

Décris une « folie » que tu aimerais faire.

g) Quand te sens-tu le plus libre?

3- Je suis un être-avec-les-autres (être social)

a) Fais la liste des rôles que tu as dans ta vie sociale (par ex.: étudiante, fille, livreur d'épicerie, frère. . .) (minimum de 5).

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

b) Fais une liste des divers numéros qui jalonnent ta vie sociale.

Numéro civique _____

Code postal _____

Assurance sociale _____

Code permanent d'étudiant(e) _____

Carte d'assurance santé _____

Carte d'hôpital ou de CLSC _____

c) Quelles sont les cinq (5) personnes qui comptent le plus dans ta vie?

1. _____ 4. _____

2. _____ 5. _____

3. _____

d) Quelle serait ta réaction ou ton attitude

— si un robineux te demandait 25¢ pour prendre le métro ou l'autobus? Je _____

_____

— en voyant un handicapé physique dans un fauteuil roulant? Je _____

_____

— en apprenant de quelqu'un qu'il fait de la prison? Je _____

_____

— en voyant dans un hôpital des malades chroniques? Je _____

_____

— en passant devant un hôpital psychiatrique? Je _____

_____

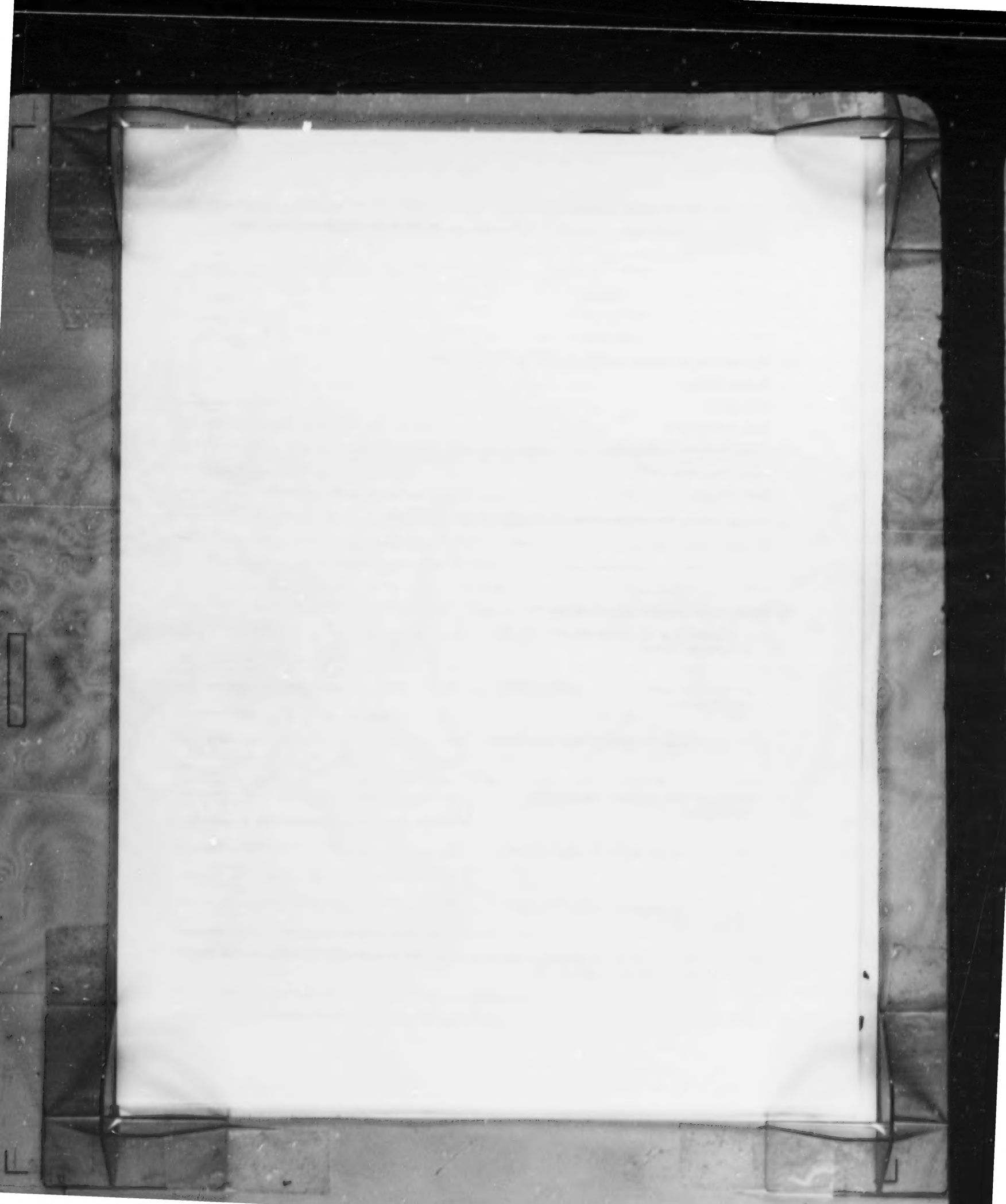
— en rencontrant quelqu'un que tu sais drogué et complètement parti? Je _____

_____

e) Quel est le genre de réunion sociale que tu apprécies le plus (par exemple surprise-partie, repas au restaurant, fête populaire, partie de cartes. . .)?

_____

_____



f) Quels sont les surnoms que l'on te donne ou que l'on t'a déjà donnés?

_____

_____

g) Dans des situations de conflit, quelle est habituellement ton attitude?

fuir	_____	discuter	_____
laisser faire	_____	faire des compromis	_____
se taire	_____	un exemple	_____

_____

_____

4- Je suis un être qui cherche un sens

a) Tu es dehors par une superbe nuit d'été. Les étoiles scintillent. L'air est merveilleusement embaumé et tu regardes la voûte céleste. En essayant de te mettre dans cette atmosphère, complète sous forme de réflexion personnelle ce début de méditation:

« J'existe comme un petit point sur une grosse boule. . .

_____

_____

_____

_____

b) Si tu devais écrire un slogan sur ton tee-shirt où tu exprimerais une chose en laquelle tu crois profondément, quel serait-il?

_____

_____

c) Nomme cinq (5) réalités de la vie qui pour toi sont très importantes.

_____

_____

_____

_____

_____

d) Pour et contre: nomme trois (3) pour et trois (3) contre.

Moi, je suis absolument

contre	_____	pour	_____
contre	_____	pour	_____
contre	_____	pour	_____

e) As-tu déjà vu un mort? Quelles ont été tes pensées et tes réactions? Sinon, imagine ce qu'elles pourraient être?

_____

_____

_____

f) As-tu une religion?_____

Si oui, donne un point important de celle-ci.

_____

_____

_____

g) À tes yeux, qu'est-ce qui serait la pire chose que tu puisses faire?

_____

_____

_____

h) Nomme des personnes (amis, parents, professeurs) et des choses (livres, films, voyages. . .) qui t'ont très influencé(e) (minimum de 4).

_____

_____

_____

_____

i) Une dernière question: « Pour toi, c'est quoi le bonheur? »

_____

_____

_____

_____

5- Évaluation globale

a) Quels sont les aspects (vie physique, vie intellectuelle, vie affective, vie religieuse, vie sociale. . .) de toi-même que tu trouves présentement les plus satisfaisants?

_____

_____

_____

_____

b) Quels sont les aspects de toi-même que tu trouves présentement les moins satisfaisants?

_____

_____

_____

_____

c) À quelqu'un qui te poserait la question: « Globalement, es-tu bien dans ta peau? », que répondrais-tu? (Prends le temps d'y penser dans ta tête ou de le mettre par écrit.)

_____

_____

_____

_____

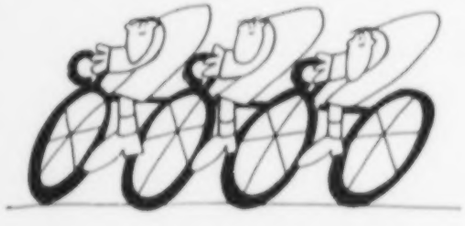
Activité D: « Le programme d'enseignement moral de la 3e année du secondaire »

3.0: Mise au jeu

3.1: Moi, un être qui vit

3.2: Moi, un être qui désire

3.3: Moi, un être qui cherche

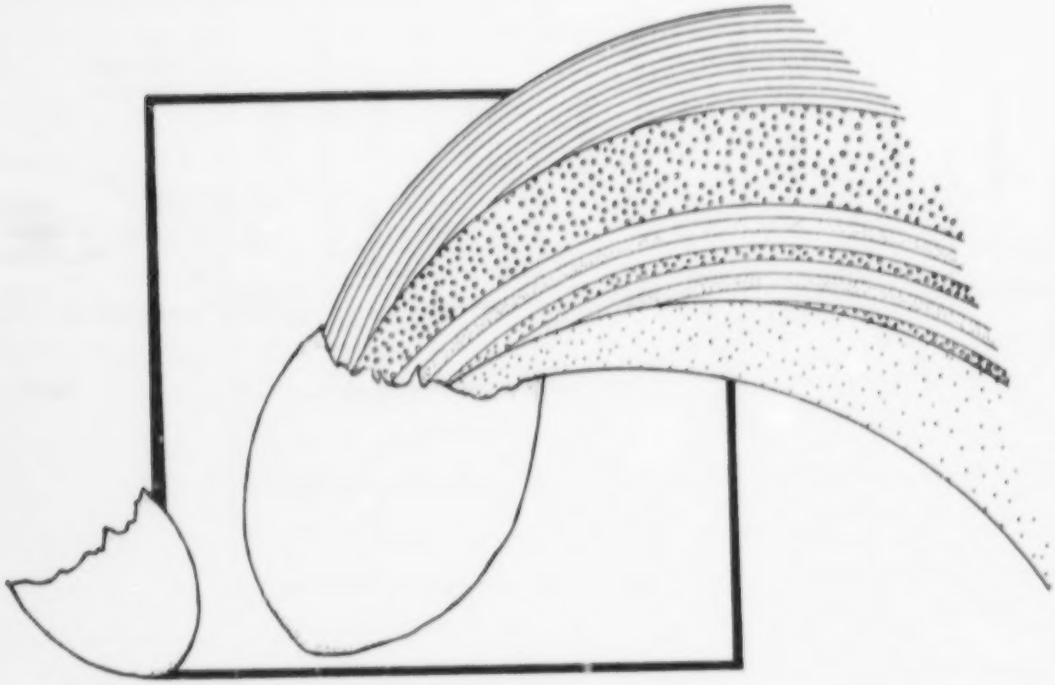


3.4: Moi, un être avec l'autre

3.5: Moi, un être qui aspire au bonheur

UNITÉ 3.0.3: « Au-delà du miroir » ou la dynamique du cours d'enseignement moral **ANNEXE 3**

Activité D: « Le programme d'enseignement moral de la 3e année du secondaire »



UNITÉ 3.1.1: Mon corps et ses besoins **ANNEXE 4**

Activité A: « Satisfait . . . ou presque »

Comme tout le monde, tu éprouves des besoins corporels divers: manger, boire, faire de l'exercice, te reposer. . . Peux-tu indiquer en remplissant la grille avec quelle intensité il te semble que tu réponds à ces besoins: « trop », « pas assez », entre ces deux extrêmes, plus près du « trop » que du juste milieu, ou du « pas assez » que du juste milieu?. . .

Besoins corporels / Degrés de satisfaction	Dormir	Boire	Faire de l'exercice	Respirer	Se vêtir	Se nourrir	Se laver	Se soigner
TROP								
PAS ASSEZ								

Activité E: « Quizz »

ATTITUDES FACE AU CORPS ET À SES BESOINS

Acceptation de son corps: considération réaliste de son corps sous tous ses aspects avantageux comme désavantageux

Attitude « anorexique »: perte de l'appétit

Consommateurisme: satisfaction des besoins corporels selon les conditionnements de la société de consommation

Culturisme: développement forcé du système musculaire

Exhibitionnisme: impulsion à montrer et à dévoiler son corps

Frugalité: façon simple et même austère de satisfaire son besoin de manger

Gloutonnerie: satisfaction avide du besoin de manger

Haine du corps: aversion pour son corps ou le corps humain en général

Narcissisme: contemplation exagérée de son propre corps (le mythe de Narcisse)

Naturisme: attitude qui prône le retour du corps à un milieu naturel

« Performite »: performance pour la performance

Propreté: souci de garder son corps net

Pudeur: délicatesse et réserve face à son propre corps

Pudibonderie: peur de montrer son corps

Sobriété: satisfaction modérée du besoin de boire et de manger

Soin et entretien: préoccupation du bon fonctionnement de son corps ou de sa forme

Etc.

Activité E: Quizz

ÉVENTAIL DES ATTITUDES SOUS FORME DE DESSIN

(1)_____

(2)_____

(3)_____

(4)_____

MANGER SAGEMENT!

(5)

CE HORS-D'ŒUVRE EST SUCCULENT...

(6)

JE SUIS BEAU!!!
JE M'AIME...

(7)

LE NATU-RISME

(8)

JE DÉTESTE LA SALETÉ...

(9)

REGARDEZ AILLEURS!

(10)

LA MODÉRATION À BIEN MEILLEUR GOÛT...

(11)

(12)

UNITÉ 3.1.2: Éventail des attitudes face au corps et à ses besoins

ANNEXE 6

Activité E: Quizz

(feuille réponse)

ÉVENTAIL DES ATTITUDES SOUS FORME DE DESSINS

1- Acceptation de son corps

2- Attitude « anorexique »

3- Culturisme

4- Exhibitionnisme

5- Frugalité

6- Gloutonnerie

7- Narcissisme

8- Naturisme

9- Propreté

10- Pudibonderie

11- Sobriété

12- Soin et entretien

UNITÉ 3.1.5: Le corps et ses liens **ANNEXE 7**

Activité N: « Son père et sa mère tout craché »

TRAITS PARTICULIERS	Brève description des caractéristiques de MON PÈRE	Brève description des caractéristiques de MA MÈRE	Brève description des caractéristiques de MON CORPS	Ressemblance (identification du parent)
Morphologie générale				
Forme du visage				
Forme des yeux				
Couleur des yeux				
Forme du nez				
Forme de la bouche				
Largeur des épaules				
Caractéristiques des mains				
Etc.				

UNITÉ 3.1.5: Le corps et ses liens

ANNEXE 8

Activité N: « Son père et sa mère tout craché »

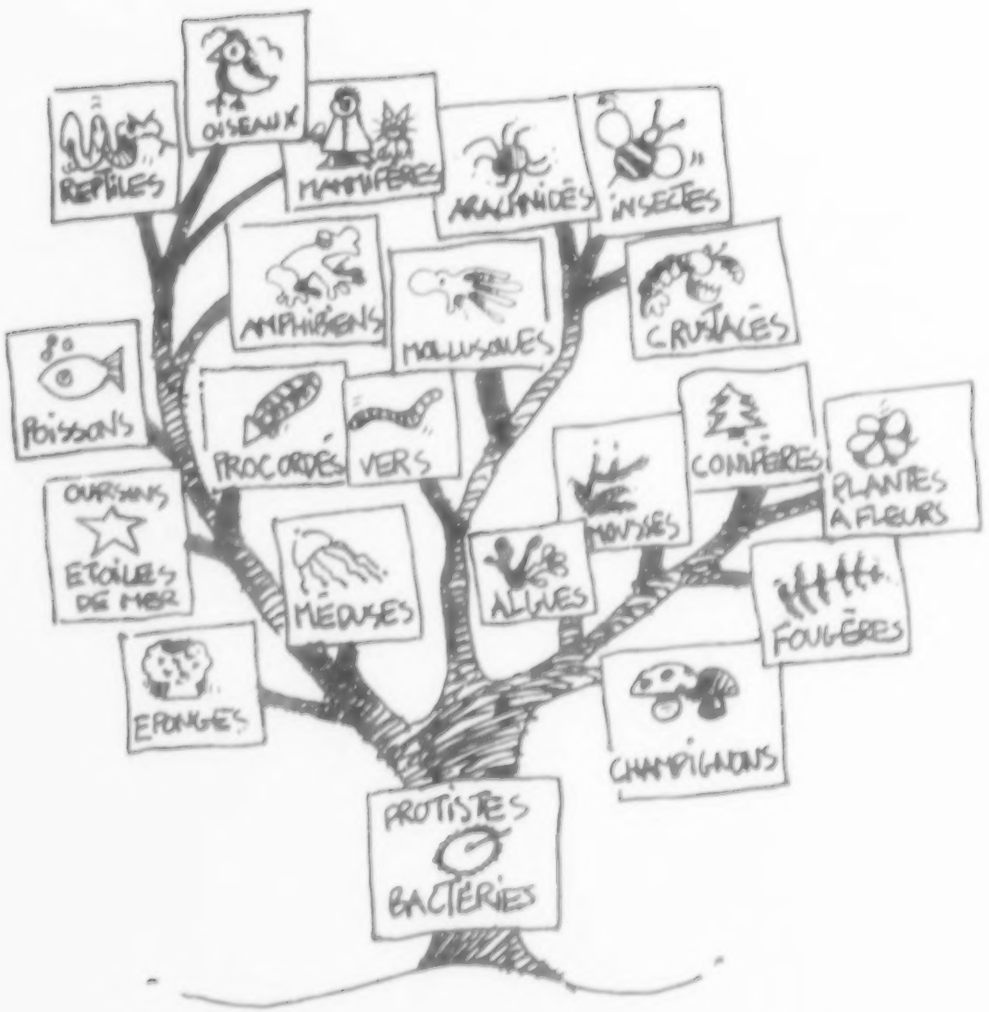
CARACTÉRISTIQUES PHYSIOLOGIQUES	TYPE NÉGROÏDE		TYPE INDO-EUROPÉEN
	Type indo-européen	Type mongoloïde	Type mongoloïde
Forme des mains	R	R	R
Morphologie générale	R	R	R
Nombre de doigts	R	R	R
Taille	D	R	D
Couleur de la peau	D	D	D
Forme du visage	D	D	D
Éléments du visage	R	R	R
Nombre de bras	R	R	R
Nombre de jambes	R	R	R
Forme du bassin	R	R	R

R: ressemblance
D: différence

UNITÉ 3.1.5: Le corps et ses liens

Activité Q: « Image d'évolution »

Tableau 1: L'arbre généalogique des êtres vivants



UNITÉ 3.1.5: Le corps et ses liens

Activité Q: - Image d'évolution -

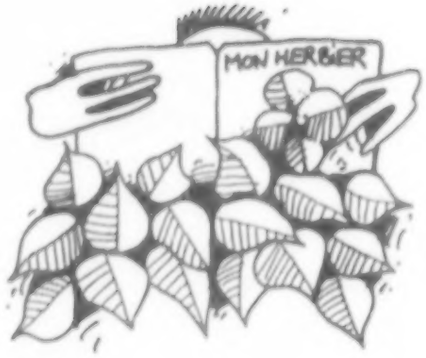
Tableau 2: La durée de l'évolution biologique

UNITÉ 3.1.6: Éventail des attitudes face au lien corporel

ANNEXE 11

Activité T: « Petite anthologie du lien corporel »

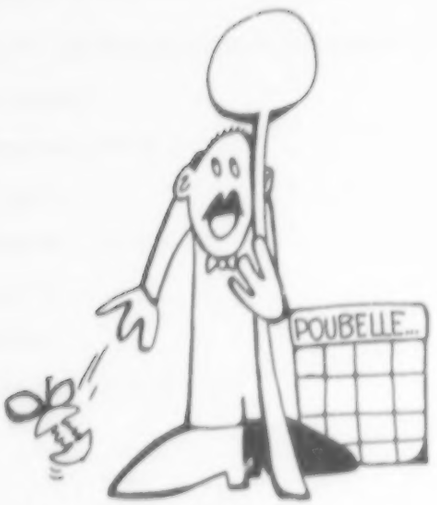
(1)_____



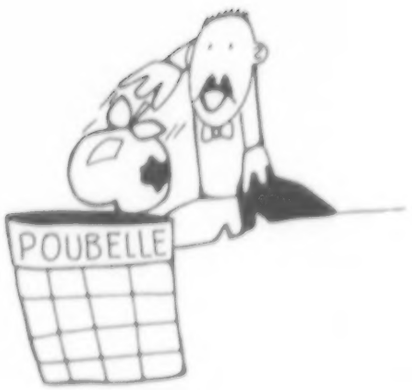
(2)_____

(3)_____

(4)_____



(5)_____



(6)_____

UNITÉ 3.1.6: Éventail des attitudes face au lien corporel

ANNEXE 11

Activité T: « Petite anthologie du lien corporel »

(feuille réponse)

1- Conscience cosmique

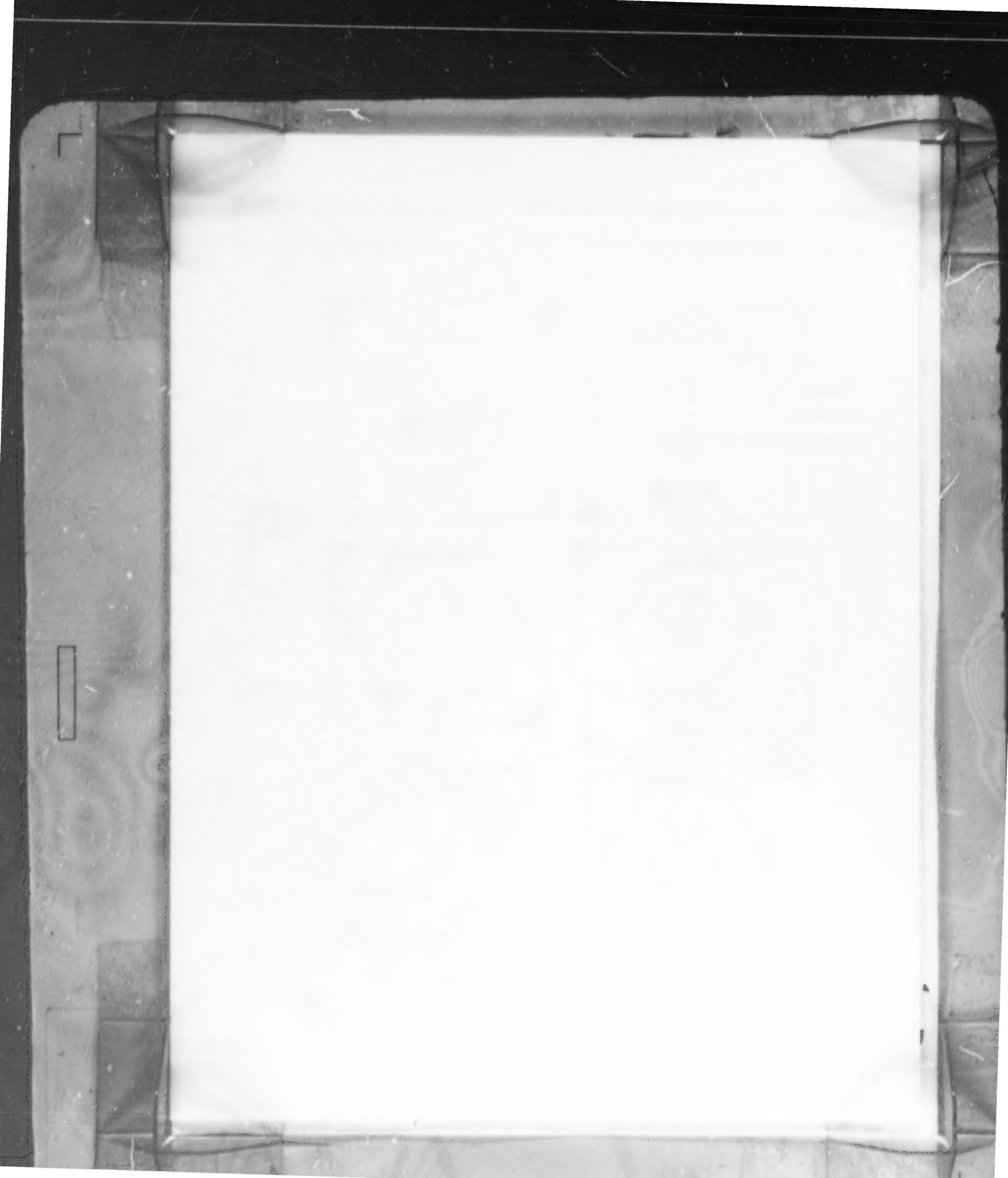
2- Écologisme

3- Exploitation sauvage

4- Pacifisme

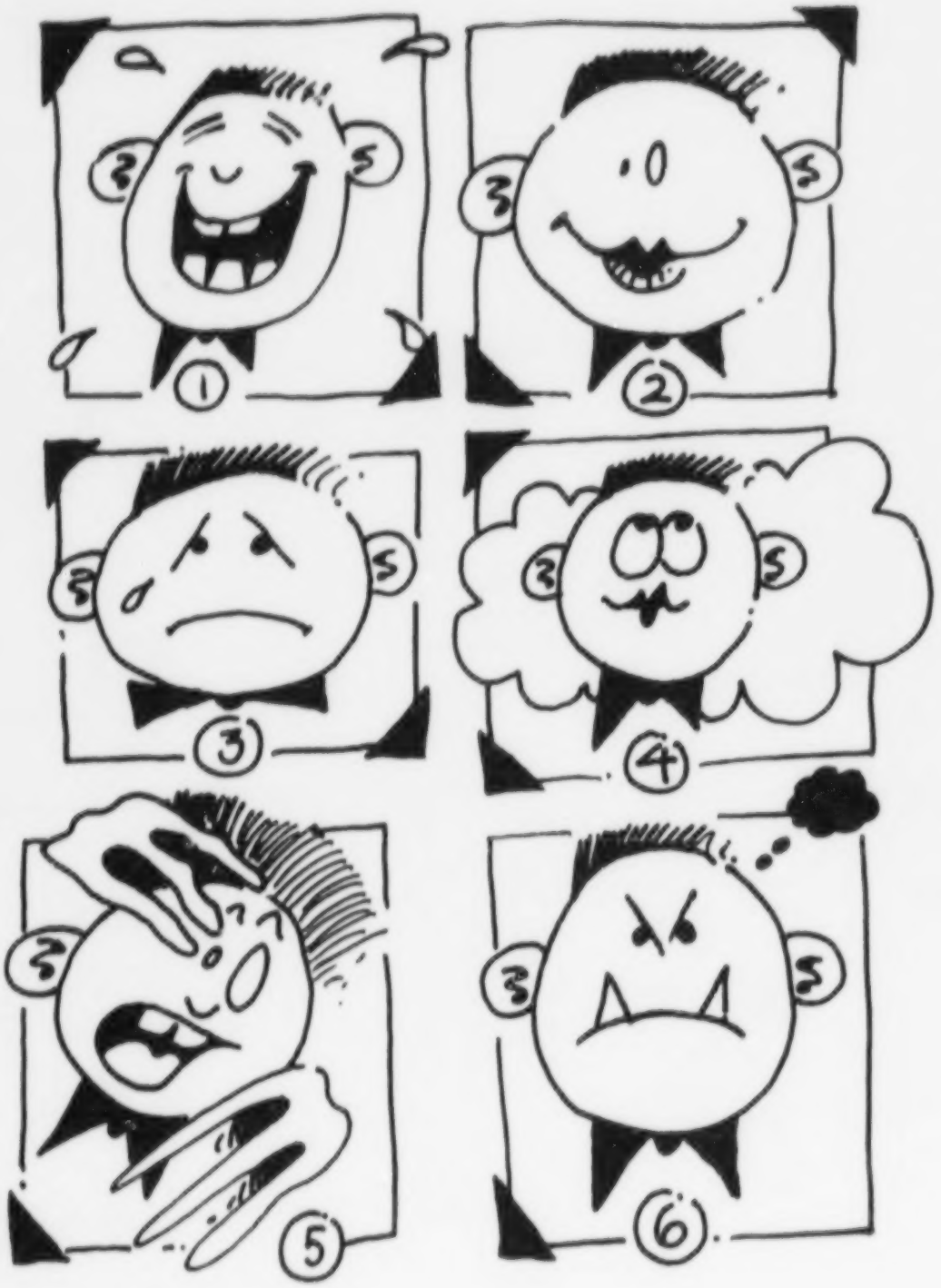
5- Pollution

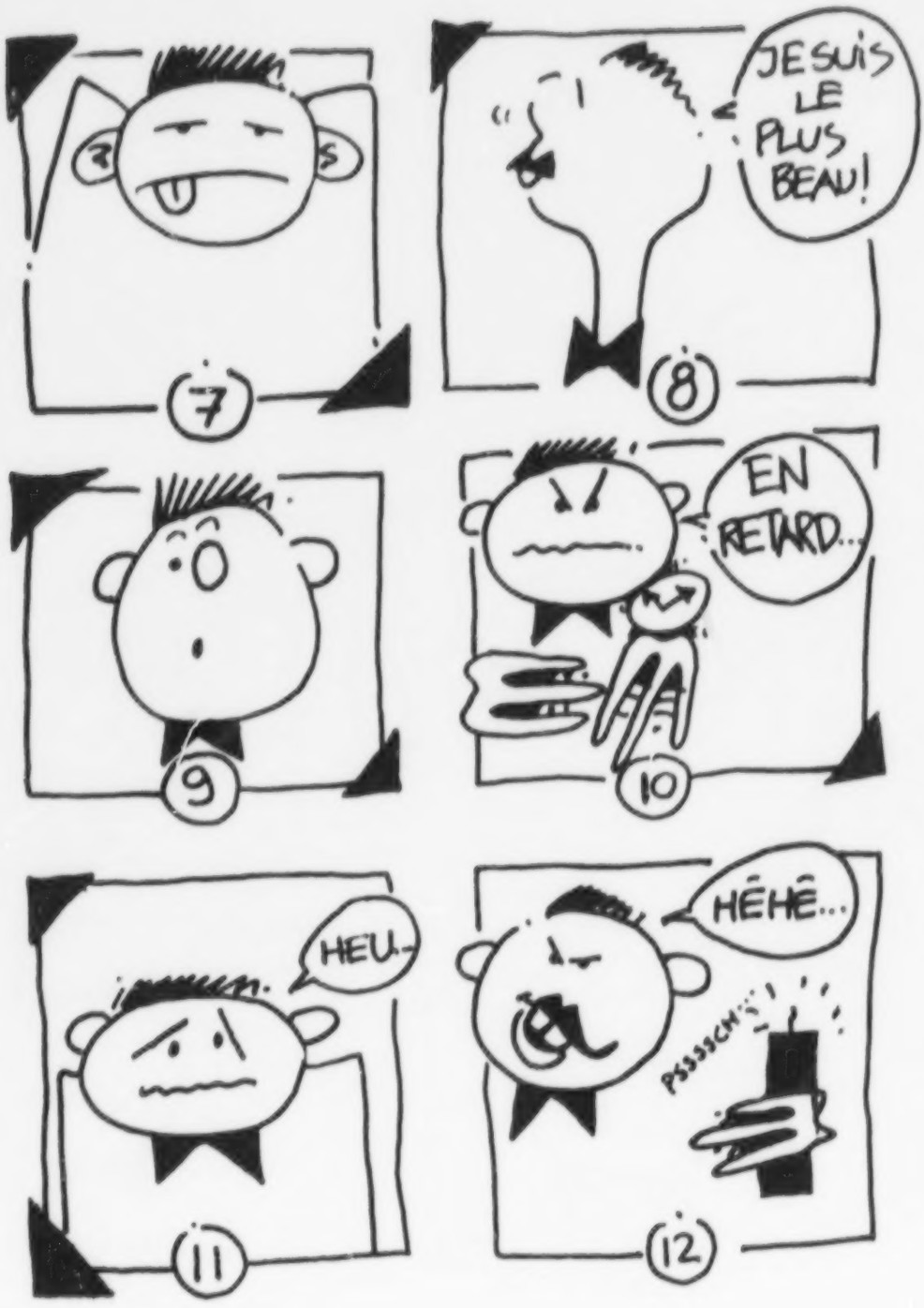
6- Respect de l'environnement



UNITÉ 3.2.1: L'émotion humaine: une force

Activité A: - Les mots pour le dire -




7
JE SUIS LE PLUS BEAU!
8
9
EN RETARD...
10
HEU...
11
HÉHÉ...
PSSSSCH
12

-SOUPIR-
13
MOI ! IRONIQUE ! ALLONS...
14
POUÊT...
15
16
GRRRRR... JE M'EN SOUVIENDRAI...
17
18

UNITÉ 3.2.2: Ma vie émotionnelle **ANNEXE 13**

Activité D: « La couleur de mon coeur » (Premier type d'activité)

1- Es-tu susceptible? Es-tu facilement et profondément blessé(e) par une critique, une moquerie, une remarque te concernant? (a)
OU
Es-tu difficile à « piquer »? (b)

2- Fais-tu un bond quand on t'appelle brusquement? Pâlis-tu ou rougis-tu facilement? (a)
OU
Es-tu difficile à troubler? (b)

3- Manifestes-tu ton enthousiasme ou t'indignes-tu facilement? (a)
OU
Acceptes-tu facilement les choses telles qu'elles sont? (b)

4- Es-tu angoissé(e) devant une nouvelle tâche ou face à un changement qui s'en vient? (a)
OU
Abordes-tu la situation calmement? (b)

5- Passes-tu tour à tour de l'excitation à l'abattement, de la joie à la tristesse, ou inversement, pour un rien ou sans raison apparente? (a)
OU
Es-tu d'humeur égale? (b)

6- Reviens-tu souvent dans tes souvenirs à des actes sans grande importance mais qui te font plus ou moins te sentir coupable et qui te dérangent? (a)
OU
Tu ne connais que rarement ce genre de préoccupation et de rumination? (b)

7- T'excites-tu en parlant? Hausses-tu la voix dans la conversation? Sens-tu le besoin d'utiliser des termes très forts ou des mots très expressifs? (a)
OU
Parles-tu sans hâte, d'une façon calme et posée? (b)

8- Prends-tu très à coeur de petites choses dont tu sais cependant qu'elles sont sans importance? Es-tu parfois bouleversé(e) par des riens? (a)
OU
N'es-tu troublé(e) que par des événements graves? (b)

9- Es-tu parfois tellement ému(e) que ce que tu veux faire te devient impossible (peur qui empêche de bouger, timidité qui supprime tout à fait la parole. . .)? (a)
OU
Cela t'est-il arrivé très rarement? (b)

10- As-tu souvent les « bleus »? (a)
OU
Es-tu en général content(e) de ton sort? Ou encore quand les choses ne vont pas comme tu le veux, penses-tu à ce qu'il faudrait faire pour les changer plutôt qu'à tes propres sentiments? (b)

Activité D: « La couleur de mon coeur » (Deuxième type d'activité)

Caractéristiques	Ma vie affective (ses dominantes)		
La luminosité	sombre	grise	lumineuse
L'intensité	forte	moyenne	faible
La stabilité	très instable	instable	stable
Son expression	cachée ou opaque	tantôt ouverte tantôt cachée	transparente ou ouverte
La valeur	mauvaise	tiède	bonne

Activité E: « Cher Domi »
Extrait du journal de Michel

. . .Le 24 avril 1984, Rimouski

Cher Domi, je n'ai personne que toi à qui je puisse parler de mes souffrances. Je n'ai pas d'ami véritable et je ne peux pas compter sur mes parents; ils ne m'écoutent pas beaucoup. Tout ce qu'ils savent dire c'est « Michel! as-tu fait ta chambre? Michel! as-tu sorti les vidanges? Michel! viens ramasser tes disques. Michel! tu as encore sali de la vaisselle. Michel! va fermer la porte du garage ». On dirait que je n'existe pas pour eux. Si je veux dire ce que je pense de la politique ou d'événements rapportés par la télévision, tout le monde chez nous me fait taire. Mon père dit: « Toi, tu connais rien, pis tu voudrais discuter de tout. Tiens-toi donc avec du monde de ton âge. »

Ma mère hier m'a dit que ce sont les profs de l'école qui me tournent la tête et que je suis trop jeune pour discuter de ces choses-là. « Ça a quatorze ans et ça se mêle de contredire ses parents. »

Il y a juste mon frère Paul (il a dix-neuf ans) qui me défend un peu. Mais lui, quand je lui demande d'aller en bas, au sous-sol, avec lui, quand il reçoit ses « chums », il va chercher ma mère pour qu'elle me dise de rester en haut. Une fois, je suis descendu quand même, tout le monde était assis par terre, ils écoutaient de la musique « trippante ». Quand mon frère m'a vu, il a gueulé. Ses amis lui ont dit de me laisser faire. Il a boudé. Il a dit qu'il ne pourrait jamais avoir la paix, qu'il était pour partir. . . Y a personne qui m'aime.

Avant, quand j'étais plus jeune, Paul, il s'occupait de moi. On jouait au monopoly ensemble ou bien il m'amenait pêcher dans la rivière. Maintenant, il traîne dans la maison, il dort tard la fin de semaine ou bien il s'en va chez sa blonde; j'aimerais ça avoir une blonde comme

celle de Paul. Des fois, quand je suis tout seul dans la chambre, le samedi soir, quand Paul est parti, ça m'arrive de prendre sa photo que Paul laisse traîner sur le bureau, pis je la regarde longtemps. Je suis tout seul avec elle et je pense que c'est à moi qu'elle dit: « Je t'aime », et puis que mon frère est jaloux à mort.

Mais dans ce temps-là, je suis plus malheureux après, parce que je sais que c'est mon frère qu'elle est en train d'embrasser. Je les imagine ensemble à la disco. Je trouve donc que j'ai une vie plate. Le samedi soir, comme ce soir, c'est là que j'ai le plus de peine. Je sais qu'ils sont ensemble. Moi, je suis tout seul. Il y a bien ma soeur Jacqueline. Mais elle vit à Montréal avec son mari. Je pense que je vais toujours être seul toute ma vie. Mon frère, il est beau, lui. Il est musclé et il danse bien. Moi, j'ai une moustache molle, et ma mère ne veut pas que je la coupe. Elle dit que ça va la faire pousser trop vite. Mais, demain, je pense que je vais la couper qu'elle le veuille ou ne le veuille pas. À part de ça, elle m'achète toujours des vêtements trop « straight ». J'ai beau lui dire qu'on n'est pas en 1900 et que les pantalons ça prend de la couleur; elle me dit qu'elle ne veut pas que j'aie l'air d'un petit « bum ». Je suis tanné de ne pas être comme les autres. Je m'ennuie. Des fois j'aimerais ça aller danser à la salle paroissiale comme certains gars de la classe, mais je ne sais pas danser et puis j'ai pas de fille. Je vais avoir l'air niaiseux; les gars vont rire de moi. Alors j'aime mieux m'écraser icitte, écouter mes disques ou bien la télé, puis des fois, comme à soir, écrire à Domi, mon journal. Maudit que j'ai hâte d'être grand!

26 avril 1984

Cher Domi, j'ai pour toi une grosse, grosse nouvelle... Ma soeur Jacqueline m'a appelé hier soir et m'a invité à passer quinze jours chez elle à Montréal au début du mois de juillet... Je n'aurai qu'à prendre tout seul l'autobus et elle viendra me chercher au terminus.

celle de Paul. Des fois, quand je suis tout seul dans la chambre, le samedi soir, quand Paul est parti, ça m'arrive de prendre sa photo que Paul laisse traîner sur le bureau, pis je la regarde longtemps. Je suis tout seul avec elle et je pense que c'est à moi qu'elle dit: « Je t'aime », et puis que mon frère est jaloux à mort.

Mais dans ce temps-là, je suis plus malheureux après, parce que je sais que c'est mon frère qu'elle est en train d'embrasser. Je les imagine ensemble à la disco. Je trouve donc que j'ai une vie plate. Le samedi soir, comme ce soir, c'est là que j'ai le plus de peine. Je sais qu'ils sont ensemble. Moi, je suis tout seul. Il y a bien ma soeur Jacqueline. Mais elle vit à Montréal avec son mari. Je pense que je vais toujours être seul toute ma vie. Mon frère, il est beau, lui. Il est musclé et il danse bien. Moi, j'ai une moustache molle, et ma mère ne veut pas que je la coupe. Elle dit que ça va la faire pousser trop vite. Mais, demain, je pense que je vais la couper qu'elle le veuille ou ne le veuille pas. À part de ça, elle m'achète toujours des vêtements trop « straight ». J'ai beau lui dire qu'on n'est pas en 1900 et que les pantalons ça prend de la couleur; elle me dit qu'elle ne veut pas que j'aie l'air d'un petit « bum ». Je suis tanné de ne pas être comme les autres. Je m'ennuie. Des fois j'aimerais ça aller danser à la salle paroissiale comme certains gars de la classe, mais je ne sais pas danser et puis j'ai pas de fille. Je vais avoir l'air niaiseux; les gars vont rire de moi. Alors j'aime mieux m'écraser icitte, écouter mes disques ou bien la télé, puis des fois, comme à soir, écrire à Domi, mon journal. Maudit que j'ai hâte d'être grand!

26 avril 1984

Cher Domi, j'ai pour toi une grosse, grosse nouvelle... Ma soeur Jacqueline m'a appelé hier soir et m'a invité à passer quinze jours chez elle à Montréal au début du mois de juillet... Je n'aurai qu'à prendre tout seul l'autobus et elle viendra me chercher au terminus.

Mon père et ma mère ont accepté sans difficulté que j'y aille parce que j'avais eu un beau bulletin de notes et contre la promesse que je ferai ma chambre une fois par semaine d'ici les vacances. C'est correct puisqu'on n'a rien sans peine, comme dirait ma mère.

J'ai assez hâte! Partir tout seul et passer quinze jours à Montréal chez Jacqueline. C'est le « boutte du boutte ». Comme son mari travaille dans la journée, elle m'a promis qu'on ferait des tours le matin ou l'après-midi et qu'on pourrait encore sortir le soir tous les trois ensemble. Rien qu'à penser à tout ça, j'ai le coeur qui bat plus vite et c'est bien simple, j'ai envie de sauter au plafond. . . La montagne, le métro, les Expos, la Ronde. . .

Il va falloir que je me fasse un peu d'argent d'ici juillet. . . Mon livret de banque n'est pas trop garni. . . Il faudrait bien que je demande des cadeaux en argent pour ma fête. Ça c'est une bonne idée! Et puis je pourrais tondre une paire de gazons d'ici juillet et puis je pourrais bien conserver mes quatre dollars par semaine. . . Plus de chips et de cigarettes. . . Je m'en viens un véritable homme d'affaires. . . La vie est belle et ma soeur est fine, fine, fine. . . J'arrête là ce soir parce que je sens que je vais être trop excité. Allez, cher Domi, les jours se suivent et ne se ressemblent pas.

UNITÉ 3.2.2: Ma vie émotionnelle

Activité F: « Ombres et lumières »

Émotions	Circonstances où elle a été ou est vécue	Effets		Qualification des effets	
		Pour soi	Pour l'autre ou les autres	négatif	positif
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					

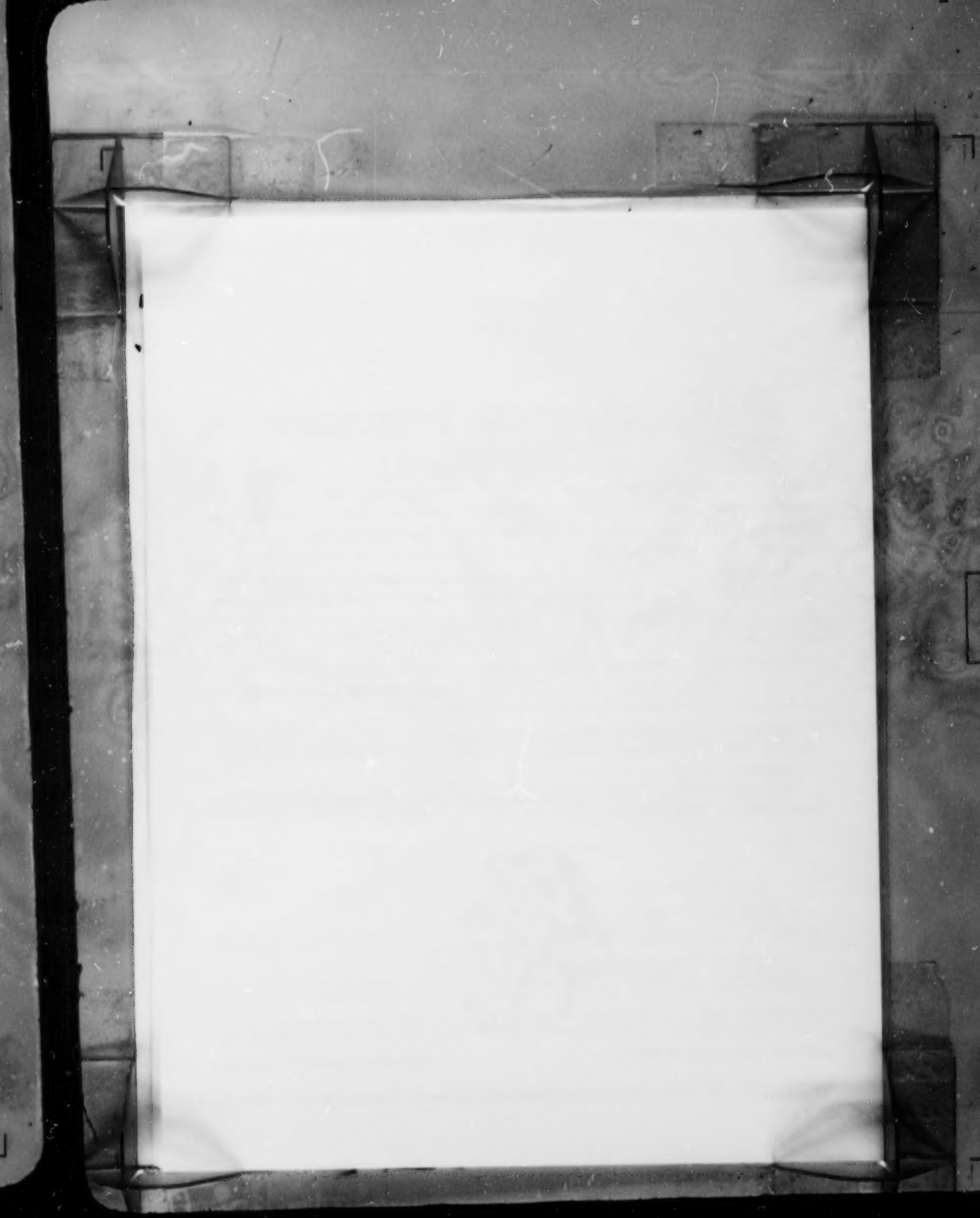
UNITÉ 3.2.4: Le critère d'apprivoisement des forces intérieures **ANNEXE 17**

Activité H: « Le charmeur de serpent »

Ce dessin représente un homme « charmeur de serpent » sert à illustrer le deuxième module. Quel rapport vois-tu entre ce dessin et le sujet du deuxième module: la vie émotionnelle?

D'après toi, quelle est la signification du serpent?

D'après toi, quelle est la signification du charmeur de serpent?



UNITÉ 3.2.4: Le critère d'apprivoisement des forces intérieures **ANNEXE 18**

Activité H: « Le charmeur de serpent »

Voici une série de situations suscitant des émotions désagréables. Chacune de ces émotions est vécue de deux façons différentes; indique celle qui te semble aller dans le sens de l'apprivoisement, en expliquant ton choix.

A-1) François vient d'apprendre qu'il n'a qu'une note de 30% dans un examen de mathématiques qu'il a longuement préparé. Il est déçu et furieux. Il proclame à qui veut l'entendre que c'est bien fini de passer les veillées à étudier et que tous les professeurs sont des incompétents et des « chiens ».

2) Laura vient d'apprendre aussi qu'elle a une note basse. Elle est très déçue. Après un moment de désarroi sinon de panique qui l'amène au bord des larmes, elle décide d'aller voir son professeur de mathématiques pour se faire expliquer le pourquoi de son échec.

B-1) Alexandre attend depuis 10 minutes au restaurant qu'on lui apporte le menu. Il trouve le temps long et il commence à s'impatienter; il demande clairement, fermement, mais sans hostilité, qu'on lui apporte le menu. Il l'obtient.

2) Louise attend elle aussi depuis 10 minutes. Elle s'impatiente, tambourine des doigts, regarde avec exaspération le serveur qui semble très occupé. Enfin, il arrive et elle l'accueille froidement et sans aucune gentillesse.

C-1) Jean-Pierre supporte avec colère et impatience les longs téléphones pleurnicheurs de sa soeur. Mais il ne fait rien d'autre ne voulant pas l'interrompre.

2) Louis après 5 minutes de téléphone larmoyant de sa mère, lui dit clairement et sans hostilité qu'il veut interrompre la conversation. Il raccroche poliment mais fermement.

D-1) Pierre vient d'apprendre que la journée de plein air avec l'école est annulée à cause du mauvais temps. Sur le moment, il est très déçu, mais comme la journée sera reprise à un autre moment, il se dit que ce n'est pas si dramatique et que contre mauvaise fortune il faut faire bon coeur.

2) Nathalie se faisait une grande fête de sa journée de plein air. En apprenant que la sortie est annulée, elle est très déçue. Toute la journée, elle sera de mauvaise humeur en se disant que pour une fois qu'elle pouvait sortir elle n'a vraiment pas de chance.

E-1) Christophe peste et s'irrite contre un automobiliste qui semble ivre au volant et conduit de façon dangereuse, mais il ne fait rien d'autre.

2) Sylvie est outrée de la façon de conduire d'un automobiliste qui lui semble ivre. Elle s'arrête et avertit la police de façon calme et sans hostilité.

F-1) Virginie a un voisin en classe qui dégage une odeur incommodante. Elle éprouve un fort sentiment de dégoût mais aussi de gêne pensant que d'autres pourraient l'en accuser. Elle n'ose cependant rien dire.

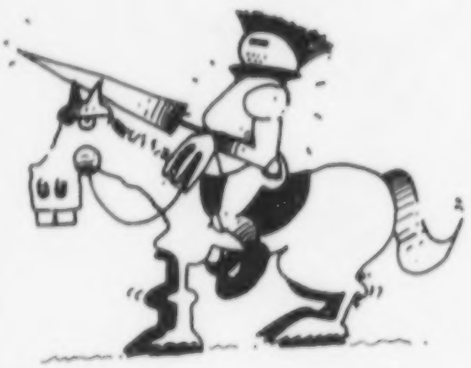
2) Jonathan a un voisin qui dégage une odeur qui l'incommode. Il trouve la situation irritante et éprouve du dégoût. Il se dit que ça ne peut pas durer et fait la démarche d'avertir le meilleur ami de son voisin pour qu'il l'informe de la situation.

UNITÉ 3.3.1: Le rôle des modèles de vie

Activité B: « Heureux qui comme Ulysse »

LES MODÈLES DE VIE DANS L'HISTOIRE

(1)_____



(2)_____

(3)_____

(4)_____

(5)

(6)

(7)

(8)

UNITÉ 3.3.1: Le rôle des modèles de vie

ANNEXE 19

Activité B: « Heureux qui comme Ulysse »

— Les modèles de vie dans l'histoire

1- Le héros mythologique

2- Le chevalier

3- L'honnête homme

4- Le gentleman

— Les modèles de vie: grille culturelle

5- Le savant

6- L'artiste

7- Le saint

8- L'idole

UNITÉ 3.3.2: Les modèles de vie de l'élève **ANNEXE 20**

Activité C: « Mon meilleur »

CIRCONSTANCES	IDENTIFICATION DU MODÈLE DE VIE
Dans la famille proche	
Dans la parenté	
Enseignant au primaire	
Enseignant au secondaire	
Jeux d'enfants	
Première « gang »	
Amis actuels	
Sports	
Télévision	
Politique	
Cinéma	
Un élève, la classe ou l'école	
Un adulte	

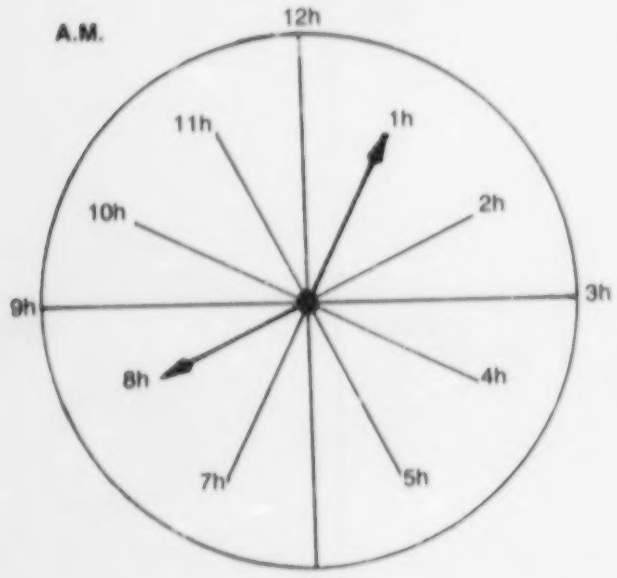
UNITÉ 3.5.1: Le bonheur, une aspiration universelle

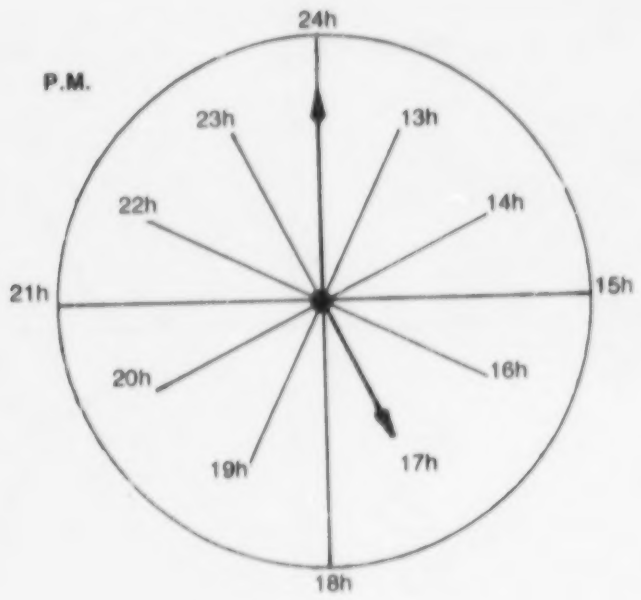
ANNEXE 21

Activité A: « Le bonheur à quinze ans »

L'HORLOGE DU BONHEUR

Écris les **moments** de la journée qui sont habituellement pour toi source de bonheur en utilisant l'espace approprié dans les deux horloges.





UNITÉ 3.5.1: Le bonheur, une aspiration universelle

ANNEXE 22

Activité A: « Le bonheur à quinze ans »

LE CALENDRIER DU BONHEUR

Précise dans le calendrier qui suit les événements (par exemple, mon anniversaire, la première neige, le début des grandes vacances, la fête de Pâques, la visite de mon oncle de Gaspésie, la première lettre de mon correspondant, la classe verte. . .) qui ont été au cours de la dernière année des occasions de bonheur.

MAI	AVRIL	MARS
FÉVRIER	JANVIER	DÉCEMBRE
NOVEMBRE	OCTOBRE	SEPTEMBRE
AOÛT	JUILLET	JUIN

UNITÉ 3.5.1: Le bonheur, une aspiration universelle

Activité A: « Le bonheur à quinze ans »

GRILLE POUR SE PRÉPARER À L'ÉMISSION « LE BONHEUR À QUINZE ANS »

1. Quelle image suscite en toi, spontanément, le mot « bonheur »?

2. Qu'est-ce que ça veut dire pour toi « être heureux »?

3. Qu'est-ce que ça veut dire pour toi « ne pas être heureux »?

4. Le bonheur est-il quelque chose de facile?

5. Quelle serait ta définition du bonheur?

Activité B: « Dis-moi, c'est quoi, pour toi, le bonheur? »

TÉMOIGNAGES DE JEUNES SUR LEUR CONCEPTION DU BONHEUR

1. ÊTRE EN SANTÉ

Le bonheur, pour moi, c'est d'être en santé, d'être bien dans ma famille, d'avoir des amis, de sortir, d'avoir beaucoup d'argent, de posséder un jour une maison à moi. . . Mais dans tout ce que je viens d'énumérer, c'est surtout la santé qui me donne le plus de bonheur. Sans elle, nous ne pourrions pas faire grand-chose.

Martine

2. PARTIR À L'AVENTURE

Pour moi, le bonheur, c'est de pouvoir faire ce qui me plaît, quand ça me plaît. C'est de pouvoir agir seule, sans aide. Être heureuse, c'est partir à l'aventure.

Josée

3. ÊTRE FIER ET CONTENT

Le bonheur, c'est de pouvoir se faire dire qu'on est bon par quelqu'un qui le croit vraiment. Si vous avez réussi quelque chose et qu'on est fier de vous, vous pouvez en être fier. Je suis heureux.

Martin

4. VIVRE DES CHOSES SIMPLES

Le bonheur, c'est dans les choses simples. Par exemple, je suis heureux quand je suis à la campagne, quand je peux faire plaisir à quelqu'un. Rendre service m'apporte beaucoup de joie. Pour moi, le plus grand bonheur serait de pouvoir réussir tout ce que j'entreprends; ce serait de pouvoir vivre un jour ma vie avec quelqu'un de bien. Mais mon bonheur présent, c'est d'avoir des copains, de vivre en harmonie avec mes parents; c'est d'avoir un petit animal à aimer; c'est de pouvoir faire des choses imprévues et c'est d'avoir de bons résultats dans mes examens.

Judith

5. FAIRE DE LA VITESSE

Pour moi, je suis heureux lorsque je sens sous moi ma moto qui rugit, que le vent me fouette le visage et que j'avale la route. . . Il n'y a que moi qui plane. . . Je suis au « boutte » de tout.

Éric

6. VIVRE D'AMOUR

Le bonheur, pour moi, c'est de me sentir bien, d'être en paix, tranquille. C'est de pouvoir vivre une vie remplie d'amour; c'est de pouvoir partager cet amour avec quelqu'un qui s'aime et qui m'aime, quelqu'un avec qui je peux réaliser mes rêves les plus chers et avec qui je peux passer du bon temps.

Dominique

7. ÊTRE AU CONTACT DE LA BEAUTÉ

Le bonheur, pour moi, c'est bien simple: c'est un coucher de soleil sur un lac dans le Nord, c'est un enfant qui te sourit, c'est un beau garçon qui vient à ta rencontre. . . c'est de la musique qui te fait vibrer. . .

Michelle

8. UN BIEN, DIFFICILE À OBTENIR

Le bonheur, moi, je ne le connais pas ou à peu près pas. Il me semble que je ne l'ai pas encore rencontré. Je ne peux pas dire qu'il frappe à ma porte bien souvent. Je vois bien des gens heureux et j'aimerais bien que le bonheur existe aussi un peu pour moi. Je me rends compte qu'il est bien difficile de l'avoir chez soi, ou de le faire. . . J'aimerais bien qu'un jour on m'en donne la recette.

Pascale

9. ÇA PREND DE L'ARGENT

Pour moi, le bonheur passe par l'argent. Les gens qui ont de l'argent ont inventé le slogan « l'argent fait pas le bonheur », mais ça c'est pour pouvoir le garder pour eux. Si t'as les yeux à la bonne place, c'est facile à voir qu'avec l'argent tu peux vraiment tout acheter.

François

10. FAIRE CE QUE JE VEUX

Vivre sans contraintes, ne plus avoir de problèmes, voilà le bonheur! Tout faire comme je l'entends. . . Vivre heureux sans aucune méchanceté; avoir du plaisir à l'école, à la maison, voilà le bonheur! Mon rêve de bonheur, il serait qu'il n'y ait plus de guerre, que chacun accepte les autres tels qu'ils sont, comme dans une famille. Je voudrais qu'il fasse beau tous les jours.

Pierre-Luc

Activité B: « Dis-moi, c'est quoi, pour toi, le bonheur? »

SONDAGE SUR LE BONHEUR « D'après toi, pour être heureux, qu'est-ce qui est important? »					
	Très important	Important	Peu important	Sans importance	Ne sais pas
1. Avoir de l'argent et acheter ce que l'on désire					
2. Avoir des activités qui ont un sens					
3. Se sentir libre et responsable de soi-même					
4. Se cultiver, apprendre, comprendre la nature, la société					
5. N'avoir pas plus de désirs qu'on ne peut en satisfaire					
6. Avoir des amitiés, des affections					
7. Avoir des idées, un idéal moral, politique, religieux, etc., et les respecter dans la vie					

UNITÉ 3.5.1: Le bonheur, une aspiration universelle **ANNEXE 26**

Activité B: « Dis-moi, c'est quoi, pour toi, le bonheur? »

PROVERBES ET MAXIMES CONCERNANT LE BONHEUR

1- * Le bonheur de la vie consiste à avoir toujours quelque chose à faire, quelque chose à aimer, quelque chose à espérer. (Chalmers)

2- — Projets de bonheur: vous êtes peut-être le seul bonheur véritable ici-bas. (Alfred de Musset)

3- * Il n'y a pas de plus grand bonheur pour l'homme que de donner son « plein ». (P. Claudel)

4- * Le bonheur est à notre foyer, ne le cherchez pas dans le jardin des étrangers. (D.W. Jerrold)

5- — Du moment que le bonheur c'est de vivre, on doit le trouver aussi bien dans la douleur que dans le plaisir et parfois dans l'ennui. (M. Jouhandeau)

6- * Nul bonheur n'est aussi grand que la paix de l'esprit. (Bouddha)

7- — Nous ne sommes pas heureux, et le bonheur n'existe pas, nous ne pouvons que le désirer. (A.P. Tchekhov)

8- * Le bonheur est une denrée merveilleuse, plus on en donne et plus on en a. (Anonyme)

9- * Le bonheur est à ceux qui se suffisent à eux-mêmes. (Aristote)

10- * Dans le bonheur d'autrui, je cherche mon bonheur. (Corneille)

11- * J'ai appris à être heureux en limitant mes désirs plutôt qu'en les satisfaisant. (Stuart Mill)

12- — Le bonheur de l'homme n'est pas dans la liberté, mais dans l'acceptation d'un devoir. (A. de Saint-Exupéry)

13- — Le bonheur est proche du malheur; oui, le bonheur est proche du malheur. (Le Coran, XCLV, 5-6)

14- * Des amis, un flacon de vin, du loisir, un livre, un coin parmi les fleurs . . . je n'échangerai pas cette joie pour un monde, présent ou à venir. (Hafiz)

15- * Le bonheur est en soi. (Bocce)

16- * Le bonheur est un parfum que l'on ne peut répandre sur autrui sans en faire rejaillir quelques gouttes sur soi-même. (R.W. Emerson)

17- — Le plus souvent on cherche le bonheur comme on cherche ses lunettes: quand on les a sur le nez. (G. Droz)

18- * On est plus heureux souvent du bonheur qu'on espère que du bonheur qu'on a. (L. Veuillot)

19- * Rendre les hommes meilleurs, c'est le seul moyen de les rendre heureux. (Ampère)

20- — Le bonheur est composé de tant de pièces qu'il en manque toujours. (Bossuet)

21- * Celui qui oublie son propre bonheur pour chercher celui des autres trouve le sien par surcroît. (H. Bordeaux)

22- * Nous agissons toujours comme si le confort et le luxe étaient essentiels à notre existence alors qu'il suffit pour être réellement heureux de trouver quelque chose qui nous intéresse passionnément. (C. Kingsley)

23- — Rien de plus délicieux dans la vie que le coin du feu, une salade de homards, du champagne et la causette. (Lord Byron)

24- * Il n'est pas possible de vivre heureux sans être sage, honnête et juste, ni sage, honnête et juste sans être heureux. (Épicure)

25- * C'est jouir du bonheur que de voir sans envie le bonheur des autres et avec satisfaction le bonheur commun. (Bossuet)

26- — Il n'y a pas de joie, sans vin. (Talmud, Pesakhim, 109a)

27- * Le bonheur est en soi, chez soi, autour de soi et au-dessus de soi. (Attribué à Henri Estienne)

28- * Le monde est né de l'amour, il est soutenu par l'amour, il va vers l'amour et il entre dans l'amour. (Upanisad, III, 6,1, livres sacrés de l'Inde)

29- * Le bonheur est fait de deux éléments:
— la satisfaction des désirs et des besoins,
— les émotions agréables.
(Albert Ellis)

30- * Le bonheur, c'est marcher dans la Nature à la rencontre de nos tendresses. (Aménophis IV, pharaon)

N.B. Les proverbes ou les maximes marqués d'un astérisque seront utilisés dans l'unité 3.5.4.

Activité C: « Le bonheur à grands traits »

« PROPOS SUR LE BONHEUR »

Bonjour,

Voilà déjà deux ou trois périodes que tu réfléchis avec ton professeur et les autres membres de ton groupe sur le thème du bonheur. Tu as reçu des informations, des données, qui vont un peu dans tous les sens, et peut-être, à ce moment-ci, es-tu sous l'impression que parler du bonheur « c'est mêlant ».

Le but de mon petit mot est de t'aider à mettre un peu d'ordre dans cet ensemble, en faisant ressortir les principales caractéristiques de l'aspiration au bonheur. La première et la plus évidente, c'est qu'il s'agit d'une aspiration COMMUNE à tous les humains, quels que soient le pays, la race, l'époque, la classe sociale. . . À tous les témoignages que tu as pu entendre ou lire, je voudrais simplement en ajouter deux. Le premier nous ramène loin dans le temps, soit 1000 ans avant Jésus-Christ et nous vient de l'Égypte ancienne. C'est une magnifique définition du bonheur par le pharaon Aménophis IV: le bonheur c'est « marcher dans la nature à la rencontre de nos tendresses ». L'autre témoignage, c'est l'article 1 de la Constitution des États-Unis d'Amérique qui évoque le bonheur comme un droit.

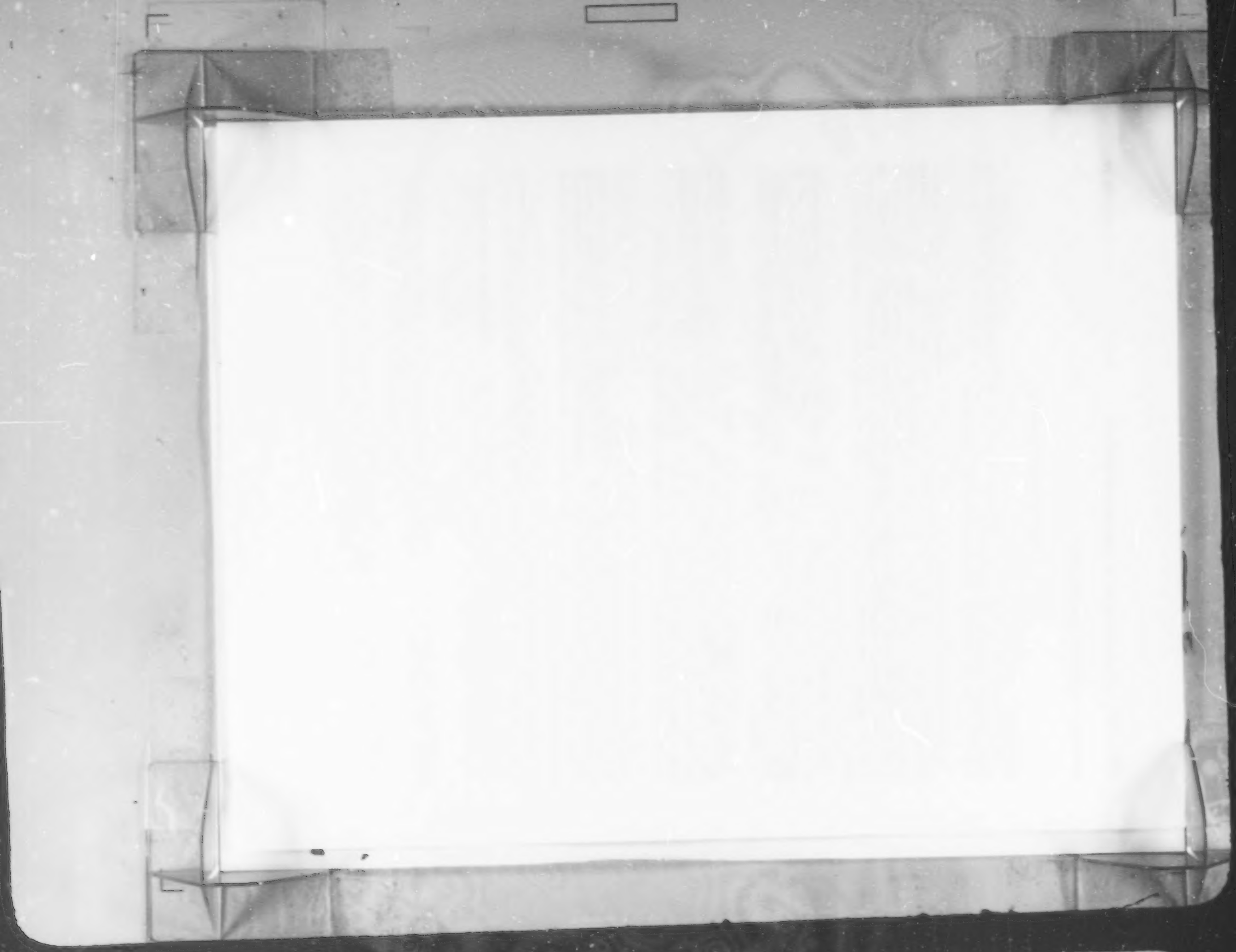
Une autre caractéristique qui doit te paraître évidente aussi, c'est que l'aspiration au bonheur se réalise de multiples façons, qu'elle prend de nombreux visages. Pour utiliser un terme savant, elle est MULTIFORME. Selon un proverbe japonais, être heureux c'est « avoir un fils, écrire un livre et planter un arbre »; pour Lord Byron, c'est « le coin du feu, une salade de homards, du champagne et la causette »; pour d'autres, c'est « une denrée qui se partage, plus on en donne et plus on en a ». On pourrait continuer longtemps ainsi, aussi longtemps sans doute qu'il y a d'individus. . .

En troisième lieu, l'aspiration au bonheur se vit concrètement dans la vie de tous les jours, la « vraie vie ». De ce fait, elle n'est jamais complètement satisfaite. Le bonheur n'est pas quelque chose qu'on trouve et qu'on garde une fois pour toute bien précieusement dans un coffret de sûreté. Il va et il vient. Nous le possédons, nous le perdons, nous le retrouvons au gré des circonstances. . . En fait l'aspiration au bonheur est SANS LIMITES, c'est un appel dynamisant qui ne peut jamais être complètement comblé pour toujours. Tu auras d'ailleurs l'occasion, dans les cours qui suivent, de réfléchir encore plus sur cette troisième caractéristique ainsi que sur la seconde.

Il reste une dernière caractéristique, peut-être la plus difficile à saisir, mais fort importante puisqu'elle nous amène directement à la morale. Là aussi, ton professeur t'en reparlera. L'aspiration au bonheur est une aspiration IMPÉRATIVE ou obligatoire. Nul n'y échappe parce qu'elle mène à la réalisation de soi. Pour parler du bonheur, tu utilises souvent une expression: « ÊTRE BIEN DANS MA PEAU. . . » Si tu y réfléchis bien, il y a dans cette expression en plus d'un souhait ou d'un désir, l'indication d'un but à atteindre ou au moins d'une direction: devenir vraiment toi-même, te réaliser comme humain dans ton corps, ton coeur, ton esprit, comme individu et comme membre de la communauté humaine.

Voilà ce que j'avais à te dire. Le bonheur, c'est plus qu'un sujet d'étude, c'est ce qui peut nous définir comme humain et ce qui fait notre vie. . . Ça valait quelques minutes de réflexion et de concentration. . .

De quelqu'un qui veut ton bonheur



Activité F: « Les ingrédients du bonheur »

« E.T. au rapport »

Ce qui frappe au premier coup d'oeil chez les humains, c'est leur division en deux catégories qu'ils appellent sexes. Certains sont de sexe féminin, d'autres de sexe masculin.

Pour se reproduire, ils doivent mettre en présence l'une de l'autre deux cellules sexuelles: le spermatozoïde (cellule sexuelle mâle) et l'ovule (cellule sexuelle femelle).

La rencontre de ces deux cellules se fait au cours d'une cérémonie particulière dont je ne peux parler beaucoup, hélas! C'est que la plupart des humains se cachent pour la vivre.

Quoi qu'il en soit, suite à la cérémonie, il arrive que la femelle gonfle du ventre pendant neuf mois, après quoi elle expulse un petit humain. Ce petit organisme biologique est en tous points semblable aux autres humains sauf qu'il est plus petit; et il fonctionne tout seul.

À propos de leur fonctionnement, il faut ajouter que les humains sont dotés d'une console centrale située dans la tête (une sorte de boule placée au-dessus de l'organisme) et qui contrôle toutes leurs activités, volontaires ou non. Ils nomment cette console le cerveau.

Chacun a sa console qui n'est reliée à aucun dispositif extérieur à l'organisme. On peut donc dire en principe que les humains ne dépendent de personne ou de quoi que ce soit pour opérer et qu'en conséquence il y a pratiquement autant de fonctionnements différents qu'il y a d'humains sur la terre.

Pour bien comprendre ce qui vient d'être expliqué, il faut savoir que la console centrale (cerveau) rend possible l'activité psychique chez les humains, c'est-à-dire, la pensée et l'affectivité. Face à sa capacité de penser et de sentir, l'être humain peut se faire une idée de lui-même (imagination) et de ce qui est bon pour lui (affectivité), puis agir comme il décide (liberté).

De plus, toutes les actions qu'il pose sont automatiquement entrées en mémoire. Il peut donc en tout temps puiser des informations dans cette banque de données (expérience) pour ajuster son comportement aux diverses circonstances de son existence.

Certaines de ces circonstances obligent les humains à agir dans un sens précis et limitent le champ de décision (liberté) de leur console centrale. Ces circonstances, qu'ils nomment besoins ou exigences fondamentales, sont engendrées par la nature même de l'être humain. Comme je l'ai expliqué auparavant, l'humain est à la fois un organisme biologique et un être psychique.

À cause de sa nature biologique, l'humain est forcé de satisfaire des besoins particuliers, entre autres boire, manger, évacuer, s'oxygéner, se reposer, se mouvoir. Pour ce qui est de boire, j'ai appris à mes dépens que boire trop de bière dérègle la console centrale. Ouuch!!!

Les besoins liés au psychisme de l'humain sont plus compliqués et se présentent sous deux formes globales. Premièrement, le besoin de vivre avec les autres humains. Ce besoin se manifeste généralement de diverses façons: besoin d'aimer et d'être aimé (affection); besoin de sécurité (protection), besoin d'être utile (estime). Deuxièmement, le besoin de donner une direction à sa vie.

Ainsi les humains veulent toujours tout comprendre, tout savoir à propos de ce qui leur arrive. Ils détestent les phénomènes qui leur sont incompréhensibles. Et ils peuvent développer un comportement très agressif envers ce qui leur est étranger. Ouuch! J'en sais quelque chose.

On comprend bien cette réaction quand on les connaît mieux. Cela nous amène à la deuxième signification qu'ils donnent au mot « sens ». Étant donné que leur vie n'est pas toute tracée d'avance, ils ont besoin de lui imprimer une direction orientée vers le « mieux-être », le plus parfait (aspiration au bonheur).

Lorsque survient devant eux un phénomène étrange, cela provoque une réaction défensive de leur part. Ils réagissent d'abord comme si ce phénomène devait compromettre leur aspiration au bonheur. Heureusement, habituellement, ils ne mettent pas beaucoup de temps à comprendre, même les choses les plus compliquées. Comme le petit étranger à taille variable que je suis, par exemple! Et dès qu'ils comprennent, ils ne tardent pas à aimer.

En résumé, on peut dire que ce sont des êtres pleins de surprise de par leur originalité individuelle; chaleureux dans leur contacts quand ils se sentent en confiance; désireux de connaître et pleins d'espérance en un monde meilleur.

Je crois que je vais leur donner un petit coup de « téléphone »... « E.T. » appelle les humains... « E.T. » appelle...